

**CENTRO DE ESTUDOS GERAIS**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

*Ana Paula de Oliveira Tomaz*

**INTERPRETAÇÕES PARA O SILÊNCIO:**  
**POR UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DOS SINAIS NÃO-VERBAIS**

**Niterói**

2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**CENTRO DE ESTUDOS GERAIS**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

*ANA PAULA DE OLIVEIRA TOMAZ*

**INTERPRETAÇÕES PARA O SILÊNCIO:  
POR UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DOS SINAIS NÃO-VERBAIS**

Dissertação apresentada à Coordenação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos de Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. FERNANDO AFONSO DE ALMEIDA

**Niterói**

2008

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

T655 Tomaz, Ana Paula de Oliveira.  
Interpretações para o silêncio: por uma abordagem pragmática dos sinais não verbais / Ana Paula de Oliveira Tomaz. – 2008. 118 f.  
Orientador: Fernando Afonso de Almeida.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2008.  
Bibliografia: f. 75-78.

1. Ensino. 2. Professores de línguas. 3. Interação educador-educando. 4. Silêncio. 5. Gesto. I. Almeida, Fernando Afonso de. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 370.71

## **ANA PAULA DE OLIVEIRA TOMAZ**

Interpretações para o silêncio:  
por uma abordagem pragmática dos sinais não-verbais

Dissertação apresentada à Coordenação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos de Linguagem.

Examinado e aprovado \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Fernando Afonso de Almeida – Orientador  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof. Dr. José Carlos Gonçalves  
Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Profa. Dra. Katia Ferreira Fraga  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Suplente:

---

Profa. Dra. Vitória Wilson da Costa Coelho  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

---

Profa. Dra. Solange Coelho Vereza  
Universidade Federal Fluminense – UFF

## AGRADECIMENTO

Ao professor doutor Fernando Afonso de Almeida, orientador deste trabalho, pelo olhar crítico e preciso com que avaliou todas as etapas da pesquisa.

Aos professores Katia Ferreira Fraga e José Carlos Gonçalves, por se disporem a compor a banca de avaliação desta dissertação e pelas sugestões que ajudaram a organizar as muitas idéias iniciais apresentadas na qualificação.

Às professoras doutoras Katia Ferreira Fraga e Denise Barros Weiss, pela gentileza de cederem seus materiais de pesquisa, sem os quais esse trabalho não teria sido realizado.

À CAPES, pela concessão de uma bolsa de estudos, a qual supriu todos os gastos com a pesquisa.

Às professoras Vera Lucia Soares e Maria Bernadette Porto, pelo incentivo e por sempre acreditarem em meu empenho como pesquisadora.

À secretaria da Universidade Federal Fluminense, especialmente à Nelma, pelo tratamento sempre gentil e eficiente durante todas as fases de participação no programa de mestrado.

À minha família, pelo apoio incessante até o término do trabalho.

A Thiago Passos, companheiro e amigo, que, além de entender minhas ausências, prestou grande apoio na formatação do texto.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho propõe uma investigação sobre as inferências criadas a partir dos silêncios e dos gestos produzidos pelos participantes do grupo-classe de dois contextos distintos: aula de francês língua estrangeira (contexto aloglota) e de português língua estrangeira (contexto homoglotia). Tomando como corpus uma aula de cada um desses ambientes, procuramos analisar em que momentos e por quais motivos os participantes do grupo-classe empregavam a linguagem não-verbal. Com a comparação entre as atividades realizadas nas duas aulas, verificou-se que, na aula de FLE, no decorrer da interação, os silêncios e as pausas longas apareciam com mais frequência em meio a negociações e estratégias de proteção das faces entre professores e alunos, ao passo que na aula de PLE foi observada pouca ocorrência desses sinais durante as trocas. Nela, porém, notou-se uma forte recorrência aos mais variados tipos de gestos por parte dos participantes do grupo-classe, que buscavam dessa forma garantir o sucesso da comunicação intercultural.

Palavras-Chave: Interação professor-aluno, silêncios, gestos e aula de língua estrangeira.

## RÉSUMÉ

Ce travail propose une investigation au sujet des inférences créées à partir des silences et des gestes produits par les participants du groupe-classe de deux contextes distincts : la classe de français langue étrangère (contexte alloglotte) et de portugais langue étrangère (contexte homoglotte). Prenant pour corpus une classe de ces deux contextes, nous avons cherché à analyser à quels moments et pour quels motifs les participants du groupe-classe employaient le langage non-verbal. La comparaison des activités réalisées dans les deux classes a montré que, dans la classe de FLE, au cours de l'interaction, les silences et les pauses longues apparaissaient plus fréquemment dans les négociations et les stratégies de protection des faces entre professeurs et élèves, tandis que, dans la classe de PLE, nous avons observé peu d'occurrences de ces signaux pendant les échanges. Nous y avons remarqué, cependant, un fort recours aux types de gestes les plus variés de la part des participants du groupe-classe, qui cherchent à assurer la réussite de la communication interculturelle.

Mots-clés : Interaction professeur-élève, silences, gestes et classes de langue étrangère.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO.....	14
1.1. O MATERIAL ANALISADO.....	14
1.1.2. O registro de vídeo.....	17
1.2. IDENTIFICAÇÃO DAS AULAS ANALISADAS.....	17
1.2.1. Aula 1.....	17
1.2.2. Aula 2.....	19
2. CONSIDERAÇÕES DE ORDEM TEÓRICA.....	21
2.1. FILIAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.2. ATIVIDADE SOCIAL E LINGUAGEM.....	22
2.3. AÇÃO E LINGUAGEM.....	23
2.4. A LÍNGUA E O SISTEMA.....	25
2.5. A ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DOS ATOS DE LINGUAGEM.....	27
2.5.1 Valores ilocutórios e valores interativos.....	27
2.6. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TURNOS DE FALA.....	29
2.7. ENQUADRE E ALINHAMENTO.....	31
2.8. PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	33
2.9. FACE.....	33
2.9.1. Polidez.....	34
2.9.2 O modelo de Brow e Levinson.....	35
2.9.3. Noção de “FTA”.....	35
2.9.4. Noção de Anti-FTA (ou “FFA”).....	36
3. O ESPAÇO DA SALA DE AULA.....	37
3.1. O QUE CARACTERIZA UMA SALA DE AULA?.....	37
3.1.1. Sala de aula: um quadro exíguo do ponto de vista interacional.....	39
3.1.2.1. Não fala quem quer quando quer.....	39
3.1.3. A relação interpessoal na sala de aula.....	40
3.1.4. Contrato pedagógico e preservação das faces .....	41

3.2. A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	42
3.2.1. Contextos aloglota e homoglota.....	42
3.2.1.1. O contexto aloglota.....	43
3.2.1.2. O contexto homoglota.....	43
4. SILÊNCIO E INTERAÇÃO.....	45
4.1. PROBLEMATIZANDO O SILÊNCIO .....	45
4.1.2. Há sempre alguém que fala.....	48
4.1.3. Escuta.....	49
4.1.4. O silêncio possui valor ilocutório?.....	50
4.1.5. Mudança de turnos.....	52
4.1.6. Marcadores conversacionais.....	53
4.1.7. Pausas, silêncios e hesitações.....	55
4.1.7.1. Silêncio como réplica ameaçadora das faces.....	57
4.1.7.2. Silêncio como “estado de fala”.....	57
4.1.7.3. Silêncio como hesitação.....	58
4.1.7.4. Silêncio como prefácio de despreferência.....	61
4.1.7.5. Silêncio como estratégia de evitação.....	62
5. GESTOS - FACILITADOR DAS TROCAS.....	66
5.1. Gesto e comunicação não-verbal .....	66
5.1.1. Cultura e comportamento social do corpo.....	67
5.1.2. Análise dos gestos em aula de PLE.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
Anexo 1.....	79
Anexo 2.....	102

Le silence est l'élément dans lequel se forment les grandes choses,  
pour qu'enfin elles puissent émerger, parfaites et majesteuses,  
à la lumière de la vie qu'elles vont dominer.

(Maurice Maeterlinck)

## **Introdução:**

No ensino-aprendizagem de língua estrangeira, processo pelo qual o aluno está descobrindo o universo da língua-alvo, são extremamente recorrentes as hesitações e os silêncios intermitentes a suas falas. É bastante revelador o fato de que numa turma na qual os aprendizes estão em um nível elementar ou intermediário, as pausas sejam muitas vezes seguidas por palavras e expressões da língua materna ou até de uma outra língua estrangeira que por ventura tenham aprendido anteriormente. Nossa análise procura evidenciar que as pausas não constituem um espaço vazio de sentido. São lacunas que refletem a busca de um vocábulo, uma tentativa de formulação de uma idéia na língua-alvo, um esforço de compreensão etc.

Animada não apenas por enunciados verbais, a dinâmica da interação pedagógica faz da sala de aula um local em que os participantes manifestam dúvidas e hesitações através do silêncio, das expressões faciais, dos gestos, os quais os ajudam a identificar e produzir sentidos para os enunciados seus e de seus parceiros, a conduzir a negociação em torno de determinado assunto, do tipo de relação que se estabelece entre os participantes e a adotar atitudes em prol da preservação das faces.

A partir do exposto acima, algumas questões podem ser feitas com vistas a aprimorar a relação professor-aluno na sua tarefa de ensinar-aprender: Como lidar com as dúvidas dos aprendizes, intermediadas por hesitações, pausas e silêncios e, por outro, com sua expectativa e a ansiedade em aprender, fatores que contrastam com o tempo e a paciência que demanda um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). Que atitudes toma o professor para solucionar este problema, tendo em vista o tempo de que dispõe para cada aula, as dúvidas dos alunos e o programa a cumprir ao longo do curso?

Não são raras as ocasiões em que, num contexto de sala de aula, os aprendizes silenciam após uma solicitação feita pelo professor, seja em resposta a uma pergunta sobre um

ponto da matéria ou a alguma proposta de atividade. Diante disto, que faz o professor? Justamente ele, sobre quem recaem as funções básicas: informar, avaliar, animar (DABÈNE, 1984).

Há poucos trabalhos que enfocam o silêncio como tema, bem como os que teorizam sobre ele. Algumas questões, no entanto, já foram levantadas na tentativa de responder às seguintes indagações: Em que medida é possível dizer que o silêncio significa? Ele intervém na estrutura das situações? Possui um conteúdo proposicional? Qual é sua relação com os gestos? Pode expressar significado gramatical, ser simbólico e transmitir valores positivos?

Alguns pesquisadores, tais como Laplane (2000), ao se debruçar sobre essa problemática, registraram certos fenômenos importantes referentes aos sentidos atribuídos aos silêncios no âmbito das interações em sala de aula. A autora investigou o silêncio no decorrer das atividades escolares de uma primeira série do nível fundamental. Tais atividades foram acompanhadas por meio de videograções semanais durante um ano. Com base nas fitas, ela selecionou duas crianças que se caracterizavam por não falar com os adultos (professora, pesquisadora). Vejamos um trecho do material selecionado:

Atividade: utilizando conjuntos individuais de letras recortadas em cartolina, montar uma lista de compras de supermercado. A câmara se desloca pela sala enfocando várias crianças que estão montando palavras com letras recortadas em cartolina. A câmara se detém na carteira de Adriana que colocou uma toalha em cima da cabeça e chupa uma das pontas.

1. Pesquisadora: Adriana, vamos escrever. O que você quer comprar?
2. Adriana: (não responde)
3. Pesquisadora: Vamos escrever café?
4. Adriana: (não responde)
5. Pesquisadora: Ou você quer escrever arroz?
6. Adriana: (não responde)
7. Pesquisadora: O que você prefere, Adriana? Hein, hein, Adriana?
8. Adriana: (não responde)
9. Pesquisadora: Eu te ajudo. O que você prefere?
10. Adriana: (não responde)
11. Pesquisadora: Eu vou botar a câmara lá.
12. Adriana: (não responde)

Durante toda a seqüência, Adriana chupa a ponta da toalha olha para a mesa.

Analisando os dados de seu cópuz, Laplane verificou que, ao contrário do que se espera de um aluno numa sala de aula (responder verbalmente as solicitações do professor de maneira determinada, realizando as tarefas e engajando-se nas atividades propostas), Adriana não atendia aos pedidos da professora. Assim, ao examinar alguns aspectos da interação que se estabeleceu entre a professora e essa criança, a autora constatou que os episódios envolvendo silêncio podem ser concebidos como *momentos de interação*.

Embora nosso quadro de análise seja composto por adultos, a pesquisa de Laplane nos interessa na medida em que contribui para estabelecer uma discussão teórica mais aprofundada em torno do conceito de interação e, mais especificamente, de intercâmbio comunicativo. Para Goffman, a interação constitui um encontro entre dois ou mais atores que exercem uma influência recíproca. Apoiando-se nessa perspectiva, muitos autores que propõem uma definição de intercâmbio comunicativo (ou troca) explicitam a exigência de que os sujeitos do intercâmbio comunicativo se manifestem verbalmente.

Ao analisar o trecho acima transcrito, Laplane observou que, embora existissem as condições necessárias para o estabelecimento da comunicação, o fato de se considerar a fala dos participantes como sendo uma exigência impedia a aplicação da noção de intercâmbio comunicativo.

Assim, Laplane (2000:60) conclui:

a explicação para o insucesso, nesse caso, é também limitada e assume um caráter circular: o intercâmbio não acontece porque as regras para que o episódio seja caracterizado como tal não são cumpridas. Se tentarmos esse caminho, portanto, a análise se detém na caracterização dos episódios de silêncio como “intercâmbios malsucedidos” ou “interações ineficazes”.

Desse modo, essa visão constitui, a seu ver, “um primeiro passo na direção da extensão do insucesso para além da situação de interação, para o desempenho da criança na escola”. O presente trabalho se junta a essa perspectiva para afirmar que o silêncio é de fato parte de uma estrutura comunicativa interacional, e, portanto, possui um papel significativo para os estudos da análise da interação.

No início da análise dos dados, objetivamos focalizar dois aspectos. Em primeiro lugar, em que circunstância silêncio e pausas longas são produzidos pelos participantes de dois grupos-classe distintos, cada qual inserido em um contexto específico. Num caso, trata-se de aulas de português para estrangeiros (doravante PLE), em ambiente homoglotia, e no outro, de aula de francês língua estrangeira (doravante FLE), em ambiente aloglotia. Em segundo lugar, que valores se atribui ao silêncio e as pausas com base no encadeamento das intervenções que caracterizam seu entorno, isto é, dos enunciados que os antecedem e que podem sucedê-los. No entanto, ao analisar o material de PLE, outro dado nos chamou atenção: a pouca incidência de pausas longas no interior dos turnos e das trocas. Em compensação, verificou-se um uso frequente de gestos, acompanhados ou não de fala, pelo grupo classe, em vários momentos da interação. Considerando esses dados, nossa análise será dividida em dois momentos: primeiramente, faremos um levantamento das inferências criadas

a partir dos silêncios e das pausas produzidas pelos participantes do grupo-classe da aula de FLE, em alguns trechos selecionados, levando em conta o contexto em que estes sinais ocorrem, o enquadre interativo, o objetivo dos participantes e o desejo mútuo de preservação das faces, para tentar apreender os diferentes sentidos atribuídos a tais sinais.

Em seguida, mostraremos alguns momentos da aula de PLE, em que os participantes se valem dos gestos para efetuar o ato comunicativo. Ao comparar a interação entre os dois contextos, verificamos que os membros do grupo-classe do ambiente homoglotá, (turma de PLE), recorrem com muito mais frequência aos gestos. Entre as razões que justificariam esse fenômeno, destacamos duas: primeiro o fato de a maioria não possuir a mesma língua materna, o que os impossibilitaria, neste caso, recorrer a ela para realizar uma determinada tradução, e, segundo, porque, cientes de seus diferentes sotaques, os participantes fazem um esforço notável servindo-se da linguagem aos gestos, a fim de que, ao se expressarem na língua-alvo, as trocas comunicativas interculturais sejam bem-sucedidas.

Em relação aos trechos citados nesta dissertação, fizemos uma opção, em prol da legibilidade, de manter a versão em português no corpo do texto e, no rodapé da página, o trecho original.

## **1. Aspectos metodológicos do trabalho**

O presente trabalho foi estruturado a partir da observação de dois contextos distintos: *homoglota*, caso em que o ensino é feito em um país onde a língua falada por seus habitantes é a mesma a ser aprendida, e *aloglota*, caso em que a aprendizagem da língua ocorre em um país onde se fala uma língua outra que não a que está sendo ensinada.

Na primeira situação, a aprendizagem da língua ocorre a partir não apenas das trocas entre professores e alunos, mas também por conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. O contato com uma LE propiciará ao aprendiz uma experiência nova, uma vez que estará imerso em outra cultura, na qual o grupo possui outra forma de perceber e interpretar a realidade. Ele terá de interagir com novos sons, novas entonações e uma forma inédita de nomear os fatos, de se expressar e de comunicar. Tal contato irá, portanto, “perturbar, questionar e modificar o que está inscrito em nós com as palavras da língua materna” (REVUZ, 2002:217).

Já no ambiente aloglota, o contato com a língua estrangeira é realizado, de forma quase que exclusiva, por meio de conteúdos selecionados e sistematizados em sala de aula pelo professor, principal fonte de informações sobre o universo da LE, e pelo grupo de aprendizes. Por não haver nesse caso muitas possibilidades de contato com a língua-alvo em contextos extraclasse, a forma mais recorrente de aprendizagem é através da interação aluno/professor, aluno/aluno, aluno/material didático.

### **1.1. O material analisado**

O material analisado neste trabalho consiste em uma aula de PLE gravada em vídeo na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e uma de FLE gravada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).



As convenções de transcrição empregadas no material de PLE, as quais mostramos a seguir tal qual foram sistematizadas originalmente pela pesquisadora em sua tese (WEISS, 2007), foram adaptadas a partir daquelas transcritas em Sachs, Scheglorff e Jefferson (1979).

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa medida em segundos
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes.
.	descida de entonação
/	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento do som
-	auto-interrupção
sublinhado	acento ou ênfase de volume
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
°	fala mais baixa imediatamente após o sinal
°palavras	trecho falado mais baixo
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	fala desacelerada
<palavras	início acelerado
hhh	aspirações audíveis (riso)
(h)	aspirações audíveis durante a fala
.hhh	inspiração audível (suspiro)
(( ))	comentário do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
( )	transcrição impossível
Th	estalar de língua
“ “	palavras em emprego metalingüístico ou em citação

No caso da aula de FLE optamos, da mesma forma, por manter os sinais adotados pela professora-pesquisadora Fraga (2005), que nos autorizou o uso das gravações e das respectivas transcrições utilizadas em sua tese.

Falas simultâneas	[[
Sobreposição de vozes	[
Sobreposições localizadas	[ ]
Pausas	( + ) ou <b>(2.5)</b>
Dúvidas e suposições	(            )
Truncamentos bruscos	/
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal	::
Comentários do analista	((            ))
Silabação	-----
Sinal de entonação para subida rápida	”
Sinal de entonação para descida leve ou brusca	'
Repetição	reduplicação de letra ou sílaba
Hesitação ou sinais de atenção	eh, ah, oh, ih : :, mhm, ahã
Indicação de transcrição parcial ou eliminação	... ou /.../
Subida de entonação	»

Diferentemente do sistema de transcrição da aula de PLE, neste sugere-se usar, para cada 0.5 segundos, um sinal “+”. A fim de facilitar a identificação das pausas cronometradas com esse valor, substituiremos o sinal “+” por **(0.5)**, adotado nas transcrições de PLE. Já no que diz respeito às demais pausas, manteremos os sinais originalmente adotados pelas pesquisadoras. Contudo, para destacá-las, serão todas marcadas em **negrito**.

### 1.1.2. O registro de vídeo

Loizos (2002: 137), em seu texto sobre videografia, apresenta as vantagens de se trabalhar com esse tipo de registro, ressaltando o fato de que esse recurso oferece um material mais rico em informações do que o registro em áudio. Assim, por possibilitar uma observação minuciosa de situações nas quais elementos não-verbais atuam de forma determinante para a elucidação do que se passa durante as trocas, optamos por trabalhar com materiais videográficos.

## 1.2. Identificação das aulas analisadas

A transcrição integral das fitas das aulas de PLE formou um material muito extenso para ser apresentado em anexo. Por isso decidimos apresentar apenas uma seleção dos momentos dos quais foram recortados os trechos empregados como exemplo. Já a transcrição da aula de FLE pôde ser apresentada por completo.

Cabe ainda informar que o nome dos participantes das aulas de PLE foi modificado, ao passo que os da aula de FLE foram representados pela primeira letra do primeiro nome, salvo a professora que foi representada com a primeira letra do nome referente à sua função – “p”.

### 1.2.1. Aula 1

Nome da instituição	Universidade Federal de Juiz de Fora
Professora	Diane
Alunos do curso	Kaori, Kanji, Aiko, Yuko e Naomi - provenientes do Japão. Todos pertencentes à mesma universidade. Nível de proficiência intermediário Ade – aluno proveniente de Gana – falante nativo de inglês. Nível de proficiência intermediário>avançado Roy – aluno proveniente da Nova Zelândia – falante nativo de inglês. Nível de proficiência intermediário.

Donald – aluno proveniente dos Estados Unidos. Nível de proficiência intermediário.

Importa destacar que, segundo Weiss (2007), o curso de Juiz de Fora é ministrado na forma de duas disciplinas (português para estrangeiros I e II) que se alternam na grade. Dessa forma, no primeiro semestre do ano, a Universidade oferece o curso de português para estrangeiros I e, no segundo semestre, o II. A pesquisadora informa ainda que esse sistema teve repercussões para a coleta de dados, uma vez que seu objetivo era gravar as aulas de alunos que tivessem aproximadamente quatro meses de convívio na sala de aula. Por conta disso, só foram gravadas as aulas de final de primeiro semestre ou de início de segundo semestre.

#### Resumo dos eventos da aula 1

Na aula 1, o objetivo da professora era explicar os usos do pretérito imperfeito com auxílio de um texto composto inteiramente de diálogos, formulados com propósitos ditáticos. Antes, porém, de começar a leitura, ela fez um exercício de sensibilização dos alunos para o tema a ser trabalhado: uma situação de assalto na casa dos personagens do texto em questão. O tema geral dessa atividade era sobre a violência e se desdobrou em três tópicos: o medo da violência, comparação entre a violência no Brasil e nos países de origem dos alunos; episódios de violência vividos pelos alunos. Cada tópico se desenvolveu de forma específica.

Inicialmente mantém-se um enquadre típico de conversação, semelhante a uma situação de entrevista. Nesse enquadre, a professora rege as intervenções dos alunos de forma a proporcionar um nível de participação mais igualitária ao grupo.

As cadeiras da sala foram dispostas em semicírculo, de tal modo que a visão predominante era o centro da sala, local onde estava a professora.

### 1.2.2. Aula 2

Nome da instituição	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Professora	Professora efetiva da Universidade desde 1994, 36 anos, falante nativa do português.
Alunos do curso:	5 alunas entre 21 e 30 anos, brasileiras, inscritas no curso de graduação em Português-Francês do instituto de Letras. As alunas encontravam-se no 6º semestre do curso, o que significa que já tinham cursado em torno de 420 horas em Língua Francesa.

Vale ressaltar que no sexto período do curso de Português-Francês da UERJ no ano em que a aula foi transcrita, as alunas utilizavam, segundo Fraga (2005), o método Reflets II. No entanto, intercalava-se o uso desse método com outras atividades, uma delas o material Vif@x, o qual estava sendo usado no dia em que a aula em questão foi registrada. Nesse material, elaborado pelo professor Michel Perrin e sua equipe da Universidade de Bordeaux, mostram-se trechos de jornais da TV satélite francesa TV5, com fins didáticos. Aos alunos caberia preencher uma folha com questões que objetivavam a reconstrução das informações contidas nas reportagens, as quais haviam sido recortadas para atender às necessidades pedagógicas.

#### Resumo dos eventos da aula 2

Fraga (2005:44-45) mostra a apresentação da aula em cinco seqüências distintas:

- 1º introdução ou abertura, quando a professora explicita o que pretende desenvolver naquele dia: ela apresenta o sistema Vif@x (turnos de 1 a 6);
- 2º visualização das imagens sem o som e a verificação da compreensão global, com perguntas que visam a explorar aspectos das imagens que são indicadores de sentido (turnos de 7 a 31)
- 3º correção da folha de exercícios Vifax, após a escuta da reportagem (turnos de 31 a 220);
- 4º debate sobre o tema da reportagem, onde as alunas expressam suas opiniões a respeito (turnos de 221 a 354);
- 5º avaliação da atividade realizada e fechamento da interação, onde a professora se despede das alunas (turnos 344 a 354).

Essa forma de apresentação facilitará a identificação dos diferentes momentos da aula de FLE selecionados. Por isso, resolvemos mantê-la.

## **2. Considerações de ordem teórica**

Neste capítulo indica-se a linha teórica que norteia o desenvolvimento da nossa pesquisa. Primeiro será apresentada sucintamente a corrente teórica a que nos filiamos. Em seguida, serão elucidados conceitos básicos que serão empregados posteriormente na análise dos dados.

### **2.1. Filiação teórica**

O presente trabalho se inspira nas teorias da sociolinguística interacional para propor um estudo dos fenômenos não-verbais que co-operam na construção do evento comunicativo (RIBEIRO e GARCEZ, 2002) e verificar de que modo o uso desses sinais contribui para a definição do tipo de relação interpessoal negociada pelos participantes. Ao observar as inferências formuladas a partir dos silêncios, das pausas e dos gestos produzidos pelo grupo-classe no curso da interação, nossa pesquisa se inscreve ainda dentro da proposta da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACe).

Dois pressupostos serviram-nos de apoio para efetuarmos a análise dos dados. O primeiro diz respeito ao fato de que, quando as pessoas estão na presença umas das outras, todos seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação. O segundo considera que as ações e intenções de significado de tais pessoas podem ser entendidas somente em relação ao contexto imediato (TANNEN e WALLAT, 2002).

## 2.2. Atividade social e linguagem.

A espécie humana, segundo Bronckart (1996:31), caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade, isto é, “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos”. (idem, ibidem). Isso quer dizer que, por meio de tais organizações, “eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (idem, ibidem). Foi dessa evolução que resultou, a seu ver, a emergência de um modo de comunicação peculiar ao homem: a linguagem.

Sabe-se que na espécie humana boa parte das intervenções do indivíduo no decurso de uma atividade ocorre através de interações verbais. É através da cooperação que “se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio” (BRONCKART, 1996: 33), ou seja, como signos, na acepção saussureana do termo.

Dentro dessa perspectiva, considera-se que os signos adquirem seu estatuto de formas negociadas, já que possuem, necessariamente, uma dimensão *transindividual*, ou seja, os signos veiculam representações coletivas do meio. Essas representações, por seu turno, se estruturam em configurações de conhecimentos que Popper (1991) e Herbermas (1987) chamaram de *mundos representados*.

No intuito de mostrar os níveis sucessivos do efeito “social” sobre o humano, Herbermas (1987, apud BRONCKART, 1996: 34) distingue três tipos de mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. No primeiro, os signos remetem a aspectos do meio físico, já que, para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações relativas aos parâmetros do ambiente; no segundo, os signos atuam sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; no terceiro, enfim, os signos incidem sobre as características próprias de cada indivíduo, tais como “habilidade”, “eficiência”, “coragem” etc.

É, pois, valendo-se do efeito mediador do agir comunicativo que o homem transforma o meio nesses mundos representados, os quais constituem, por sua vez, o contexto específico de suas atividades. Dessa forma, por procederem de atividades desta natureza, todos os conhecimentos humanos apresentam, segundo Bronckart (1996: 34), um caráter de *construto coletivo*. Assim, para o autor, a linguagem humana representa uma produção interativa associada às atividades sociais, mediante as quais “os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”



(Idem, ibidem). Daí a linguagem ser considerada como uma atividade humana, cuja principal função é de ordem *comunicativa* ou *pragmática*. Em outras palavras, é através do confronto do valor ilocutório das produções dos interactantes, isto é, dos “componentes de enunciados que lhes permitem funcionar como um ato particular, combinando-se com o conteúdo proposicional próprio a esse enunciado” (CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU, D., 2004: 73) que os signos se estabilizam progressivamente como tal, ou seja, “como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo”. (BRONCKART, 1996: 34-35).

### **2.3. Ação e linguagem.**

Para Bronckart (1996: 40), só quando as propriedades psíquicas são consideradas, tais como a existência de um motivo ou de uma intenção, bem como suas relações com as propriedades comportamentais, é que um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano é, de fato, considerado como ação. A partir desta perspectiva, a corrente do interacionismo socio-discursivo acredita que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1996: 42). Isto significa que o agir comunicativo produziria, desse modo, formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, as quais se organizariam nos três mundos representados mencionados na seção anterior, que definem, por sua vez, o contexto próprio do agir humano.

Realizada no contexto dos mundos representados, cada conduta humana sugere, para Bronckart (1996: 42-43), pretensões à validade relativas a esses três mundos, de modo que, no seu aspecto de agir teleológico, apresentaria pretensões à verdade dos conhecimentos, possibilitando assim a eficácia da intervenção no mundo objetivo; no aspecto de agir regulado pelas normas, apresentaria, por sua vez, pretensões à conformidade em relação às regras sociais; no seu aspecto de agir dramaturgicos revelaria, enfim, pretensões à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo. Daí decorre a seguinte constatação: se por um lado, essas pretensões à validade são, em um primeiro aspecto, propriedades objetivas ou práticas da atividade humana, por outro, uma vez que essa atividade é mediada pelo agir comunicativo, essas pretensões se encontram automaticamente semiotizadas, verbalizadas, ou ainda, codificadas na atividade de linguagem.

Assim, é por meio desses processos de avaliação social e verbal das modalidades de participação de um indivíduo na atividade, à luz dos construtos coletivos que constituem os mundos, que, segundo Bronckart (1996: 43), as ações são circunscritas em seu estatuto externo. Dessa forma, cada pessoa, ao contribuir para a atividade de linguagem, “participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação, e ‘julga’ a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados” (idem, *ibidem*). Ou seja, ao mesmo tempo em que contribui para a delimitação externa das ações, atribui aos interagentes determinadas propriedades particulares, as quais conferem-lhes a função de agentes. Por essa razão, o autor considera que:

É [...] na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramáticas do agir dos outros que estes são construídos como agentes, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferível de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação nas atividades. (idem, p. 43-44)

É, portanto, através desse processo de avaliação que os interagentes adquirem capacidades de ação, intenções e motivos, os quais, por seu turno, concedem àqueles o estatuto de agente numa dada intervenção. A avaliação social, desse modo, assinala primeiramente “aos outros” o papel de agentes responsáveis por suas ações. Por outro lado, sabe-se que os falantes, ao praticarem essas avaliações, se valem de critérios já codificados pela linguagem. Eis porque os seres humanos acabam por ficarem cientes de que eles próprios são avaliados por esses critérios e, conseqüentemente, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos. Dessa forma, cada pessoa se apropria das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, “das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1996: 44). É justamente da associação entre essa auto-representação do estatuto de agente e o conhecimento das características dos próprios comportamentos, bem como dos efeitos desses comportamentos sobre o meio, que, segundo Bronckart (idem, *ibidem*), se delimita a *ação* em seu estatuto secundário ou interno: o de um conhecimento apreendido por cada sujeito ativo das diversas facetas de sua própria responsabilidade no desenvolvimento de partes da atividade social.

No entanto, de acordo com Bronckart (1996: 44-45) esse auto-conhecimento é tanto “saber” quanto “crença”, ou seja, se por um lado o ser humano, ao contribuir para os julgamentos coletivos verbalizados, sabe que ele mesmo é objeto dessas avaliações, por outro, o conhecimento de si mesmo como agente é apenas uma pretensão de autodelimitação

de um espaço pessoal de agente e uma pretensão de auto-atribuição de capacidades acionais, intencionais e motivacionais. Pretensões essas que estarão sempre confrontadas às avaliações dos outros, e que, por conseguinte, serão objeto de negociação permanente. Essa negociação, por sua vez, desenvolver-se-á no quadro do instrumento de espécie que é justamente o agir comunicativo, a que Bronckart se refere.

## 2.4. A língua e o sistema

Que mecanismos da linguagem levam o silêncio a ter uma “significância”, e, por conseguinte, um papel no discurso? Para falar sobre o silêncio, faz-se necessário falar antes sobre a língua e o discurso. Afinal, é no âmbito da linguagem e de sua manifestação no discurso que se problematiza o silêncio.

Toda língua é construída de signos. Do ponto de vista da semiologia, o signo tem a função de representar, tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto. A semiologia, ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social, tem como objetivo depreender em que consistem os signos e quais seriam as leis que os regem. A essa ciência caberia, portanto, a tarefa de definir o próprio signo. Sua análise não é feita de forma isolada. Cada signo está inserido dentro de um sistema cuja característica é justamente sua propriedade de significar e ser constituído de unidades de significância (ou signos).

É o que explica Benveniste (1989: 52),

O caráter comum a todos os sistemas e o critério de sua ligação à semiologia é sua propriedade de significar ou SIGNIFICÂNCIA, e sua composição em unidades de significância, ou SIGNOS.

Procurando estudar a língua enquanto sistema, Benveniste (1989: 63) enumerou algumas razões que justificariam a afirmação de que ela, a língua, nos fornece um modelo mais completo de um sistema ao mesmo tempo semiótico na sua forma estrutural e no seu funcionamento:

- 1º ela se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada; falar, é sempre falar-de;
- 2º ela consiste formalmente de unidades distintas, sendo que cada uma é um signo;
- 3º ela é produzida e recebida nos mesmos valores de referência por todos os membros de uma comunidade;
- 4º ela é a única atualização da comunicação intersubjetiva.

Esses fatores justificam o porquê de a língua ser considerada uma organização semiótica por excelência. Com o avanço nos estudos lingüísticos, admitiu-se, no entanto, que não apenas a língua, mas também outros sinais exercem forte influência no jogo comunicacional, como os sinais não-verbais e paraverbais. Contudo, somente a língua pode, de fato, conferir a esses (sub)sistemas de sinais, inclusive ao nosso objeto de estudo – os sinais não-verbais – a qualidade de sistemas significantes, informando-os da relação de signos (BENVENISTE, 1989: 63-64). Assim, verifica-se uma *modelagem semiótica* exercida pela língua:

A natureza da língua, sua função representativa, seu poder dinâmico, seu papel na vida de relação fazem dela a grande matriz semiótica, a estrutura modelante da qual as outras estruturas reproduzem os traços e o modo de ação. (Benveniste, 1989:64)

A língua combina ainda dois modos distintos de significância, denominados modo *semiótico* e modo *semântico* (BENVENISTE, 1989: 64-65).

O semiótico refere-se ao modo de significação que é próprio do signo lingüístico e que o constitui como unidade. Para ser reconhecido, deve-se verificar sua existência por si ou não, como nesse esquema proposto por Benveniste (1989: 65): “árvore-canção-lavar-nervo-jovem- por” contraposto a “órvore-vanção-canar-dervo-sovem-vor”.

O semântico, por seu turno, remete ao modo específico de significância que é produzido pelo *discurso*. Neste caso, é o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as *palavras*.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Assim, antes da enunciação, que é “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989: 65), a língua é apenas possibilidade de língua.

Desde que o indivíduo se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro: “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação” (BENVENISTE, 1989: 84). Desse modo, a língua é concebida para a expressão de uma certa relação com o mundo.

Os sociolingüístas, ao estudarem a organização social do discurso em interação, ressaltaram a natureza dialógica da comunicação e o intenso trabalho social e lingüístico implícito na co-contrução do significado e da ação. Nessa abordagem do discurso, tanto o

falante quanto o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição de “o que está acontecendo aqui e agora”. Para essa perspectiva não há, portanto, significado que não seja situado. Por conseguinte, a noção de contexto passa a ter extrema relevância para a análise da interação:

a noção de contexto ganha relevância passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002: 8)

Sendo uma criação coletiva, os interagentes levam em consideração não apenas os dados contextuais relativamente mais duradouros sobre os participantes (quem fala sobre quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar), e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso. Essa maneira como cada um sinaliza é percebida, por exemplo, através das seleções de determinadas regras de polidez, dos gestos e expressões faciais, entre outros sinais não-verbais. Assim, de acordo com o modo como conduz as trocas comunicativas, os participantes constroem entre si um certo tipo de relação (de distância ou de proximidade, de hierarquia ou de igualdade, de conflito ou de convivência), que não pára de evoluir ao longo da interação.

## **2.5. A organização seqüencial dos atos de linguagem**

### **2.5.1. Valores ilocutórios e valores interativos**

Sabe-se que o ato de linguagem efetuado abre um paradigma de encadeamento, o qual pode ser mais abrangente ou mais restrito, conforme o caso (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001:59). Uma das tarefas da pragmática interacionista consiste justamente tentar descrever os atos de linguagem através das regras e princípios que sustentam sua organização seqüencial. Certos elementos classificatórios foram elaborados no quadro de diversos modelos da análise do discurso e da conversação. Considerando que um dado ato abre possibilidades de encadeamento, a noção de contexto passou a desempenhar um papel importante na classificação dos atos de linguagem. Assim, por exemplo, dependendo do contexto, uma frase como “está quente aqui”, tanto pode adquirir o valor de constatação, como também de manifestação de surpresa, de contentamento, de pedido para alguém abrir as janelas. Por isso Roulet (1985) e seus colaboradores de Genebra propuseram distinguir, para todo o enunciado,

suas características ilocutórias (valor que possui fora do contexto em virtude de suas propriedades lingüísticas) e interativas (valor que recebe em contexto, levando-se em conta sua relação com os atos precedentes). Além disso, sugerem fazer a seguinte distinção:

- A relação que um ato de linguagem mantém com outros atos de linguagem que o cercam numa mesma intervenção (unidade monologal),
- E as relações que um ato mantém, pelo viés da intervenção à qual ele pertence, com outros atos de linguagem pertencentes a outras intervenções no seio de uma mesma troca (unidade dialogal).

Observemos, por exemplo, o início do diálogo a seguir:

A: Por favor, Senhora, poderia me dizer que horas são? É que estou sem relógio.

B: Duas horas.

Esse diálogo compõe-se de dois turnos de fala:

1- O primeiro turno de fala tem globalmente um valor de pergunta (que horas são?). Trata-se de uma intervenção com valor de pergunta. Essa intervenção, porém, comporta vários atos de linguagem:

- Um ato central, com valor de pergunta (“poderia me dizer que horas são?”), o qual dá ao conjunto da intervenção seu valor global; e é sobre ele que deve se efetuar prioritariamente o encadeamento.

- Os outros dois atos (“Por favor, senhora”) e (“É que estou sem relógio”), que enquadram o ato principal, possuem respectivamente o valor de pedido de ajuda e de justificativa, e são chamados de atos subordinados. De um ponto de vista estrutural, sua presença não é fundamental e sua função é variável (ritual, argumentativa, reformulativa).

2- O segundo turno de fala corresponde à intervenção reativa esperada. Trata-se de uma intervenção com valor de resposta, constituída de apenas um ato de linguagem (asserção-resposta).

Assim, no seio de uma seqüência monologal, que é a intervenção, os atos de linguagem mantém entre si relações do tipo ato diretor *versus* atos subordinados; no interior dessa troca ou seqüência dialogal, que é a troca, os atos de linguagem, sobretudo o diretor, pelo viés da intervenção à qual pertencem, têm relações do tipo ato iniciativo *versus* ato reativo. Estes variam de acordo com a natureza dos atos e o propósito da troca (questão-

resposta, asserção-acordo/desacordo, etc). É, pois, esse tipo de regra que orienta os falantes a dar prosseguimento ao ato comunicativo.

Nessa perspectiva, considera-se o ato de linguagem a unidade mínima da gramática conversacional. Com essa unidade, compõem-se as unidades de ordem superior: as intervenções, as trocas, e finalmente as conversações.

Assim, é combinando-se uns aos outros que os atos de linguagem constituem as intervenções de um falante. Quando pelo menos dois falantes intervêm, diz-se que eles realizam uma troca. Ao se combinarem, as trocas formam as seqüências, as quais, por sua vez, agrupam-se para constituir as interações.

## **2.6. Considerações acerca dos turnos de fala.**

Voltando à noção de turnos de fala, para a perspectiva da análise da conversa, este conceito é fundamental para se compreender a evolução da própria conversa. Através dos turnos de fala, observa-se a produção dos materiais discursivos dos participantes, os quais obedecem em geral a seguinte regra enunciada por Gago (2002: 93): “uma ação projetada no turno do falante corrente fornece insumo para o próximo falante, que analisará o material que acabou de ouvir (e ver), para daí derivar sua próxima ação”. Eis porque há uma forte tendência de os participantes se orientarem para seqüências de ações. O que explica o fato de os turnos de fala apresentarem um caráter de atividade desenvolvida seqüencialmente:

Um turno corrente projeta uma próxima ação, cuja execução torna-se relevante no próximo turno. Exemplos disso encontramos nos pares adjacentes, que projetam ações específicas em resposta: uma pergunta, por exemplo, projeta em resposta uma resposta; um pedido, uma aceitação ou recusa; uma saudação, outra saudação, etc. (GAGO, 2002:93)

É, portanto, o posicionamento seqüencial de uma elocução dentro de seqüências de ações que determinará seu significado. De acordo com esse princípio, os participantes entendem o encontro social apoiados num *aqui e agora* da interação. É a partir dessa noção de tempo que o falante levará em conta a posição seqüencial de uma elocução em relação a outra. Assim, segundo Gago (2002: 93-94),

uma primeira ação projetada como resposta a uma segunda ação, seja em termos de sua plena execução, seu retardamento, ou ainda sua *não-realização*. Nesta perspectiva, o tratamento seqüencial do discurso pode dar conta daquilo que *não ocorreu como resposta esperada, das ausências*, ou seja, daquilo que foi

tornado seqüencialmente relevante para ocorrer, *mas não ocorreu*.(Grifo nosso).

Esta noção do encadeamento dos atos de fala dentro de uma cadeia maior é relevante quando se pretende entender como e quando o silêncio sugere um ou mais sentidos durante a interação, já que o falante, ao silenciar ou ao dar uma pausa mais longa, acompanhada ou não de gestos, reage ao que lhe foi dito anteriormente, ou ao que ele próprio tenha dito no ato de fala anterior, como é o caso, por exemplo, da reação expressa através da pausa de hesitação. Dessa forma, o não-dito pode ser considerado um elemento constituinte da interação, pois sua presença pode desempenhar uma função comunicativa importante durante as trocas, tanto para o falante como para o ouvinte. Para o locutor, o uso do silêncio ou de pausas pode funcionar, por exemplo, como um meio para ganhar tempo na elaboração da fala (como é o caso das pausas longas, intermitentes às intervenções de um mesmo falante), e para o ouvinte, uma maneira de demonstrar empatia/antipatia, atenção/desatenção e interesse/desinteresse em relação ao assunto em questão.

Ao citar algumas técnicas de comunicação verbal com vistas a auxiliar na expressão, clarificação e validação da mensagem, Silva (1996), reconhece que a decisão de permanecer em silêncio em certas ocasiões pode significar “tentar ouvir o que o outro tem a dizer” (SILVA, 1996: 32), sobretudo porque, segundo ela, em nossa cultura “a maioria tende a falar demais e a ouvir de menos” (idem, *ibidem*). Além disso, para a autora, ouvir reflexivamente, balançando a cabeça e/ou perguntando “E depois?”, estimula o outro a continuar falando, uma vez que essa atitude pode “mostrar o interesse do ouvinte em saber o que está sendo contado” (SILVA, 1996:32). Portanto, enquanto elemento reativo, o silêncio e as pausas certamente agem sobre aquele que fala.

Assim, por provocar ação responsiva no outro, o silêncio e as pausas podem funcionar como um ato de linguagem, cujo sentido atribuído pode coincidir ou não com aquele pretendido pelo locutor, considerando-se, nesse caso, que ele tenha tido uma intenção consciente. Cabe ressaltar ainda que, como sua mensagem tem conteúdo proposicional igual a zero, corre-se o risco de haver mal-entendido entre os participantes da interação. De qualquer forma, ao ocupar o espaço de um turno de fala ou espaços menores, essas lacunas produzidas no seio da interação levam o interlocutor a inferir um determinado sentido de tais sinais apoiando-se nas intervenções ou atos de linguagem precedentes, bem como no contexto em que ocorre a interação e em seu conhecimento de mundo.



## 2.7. Enquadre e alinhamento

Analisando o papel que falantes e ouvintes podem assumir em uma dada situação, bem como a postura por eles projetada, Goffman desenvolveu o conceito de *enquadre* introduzido por Greory Bateson (2002). Enquadre é a percepção do tipo de atividade que está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem em determinado momento da interação. Por exemplo, delimitamos um enquadre ao perceber se o que está acontecendo durante uma interação é uma brincadeira ou uma discussão; uma situação solene ou descontraída.

Posteriormente, o autor introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre. 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. Numa tentativa de analisar as sustentações estruturais das mudanças de footing, não apenas levando em conta a linguagem verbal como veículo de comunicação, mas também os sinais não-verbais e paralingüísticos, Goffman (2002) reexaminou as noções tradicionais de falante e ouvinte.

Para Goffman, a linguagem utilizada pelos estudiosos para tratar do falar e do ouvir não está bem adequada à sua finalidade. Afirmar simplesmente que a fala ou conversa é constituída, no curso de uma dada interação, pelo intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, seria, a seu ver, muito rudimentar para se fornecer qualquer princípio. De fato, essa visão pressupõe como definitivas as categorias globais da sabedoria popular como falante e ouvinte, em vez de decompô-las em elementos menores e analiticamente coerentes, além de sustentar que os termos “falante” e “ouvinte” implicam que o que está em questão é somente o som, quando, na verdade, a visão, e os gestos, por exemplo, seriam também organizacionalmente muito significativos.

Assim, uma análise mais aprofundada do conjunto que compõe uma interação mostra que outros fatores como os gestos, o olhar, o envolvimento colateral entre os participantes e as expressões faciais influenciam decisivamente na condução eficaz da fala:

No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralingüística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada a meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidências de envolvimento colaterais e expressões faciais – em todas essas

instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte. (Goffman, 2002: 115-116)

Dessa forma, o autor evidencia que no curso de uma dada interação outros elementos da linguagem entram em jogo na trama conversacional (os gestos, o olhar, as expressões faciais, etc.), os quais, acompanhados ou não da fala, são passíveis de negociação entre os participantes. Trata-se de sinais que emitem informações tanto sobre o falante quanto sobre o ouvinte.

Ao trabalhar com a noção de ouvinte, Goffman ressaltou a importância de se verificar, num encontro em que há mais de dois participantes, qual deles seria considerado oficial e não-oficial, ou seja, qual deles teria o espaço reconhecido pela fala.

Durante a interação, no que concerne aos participantes *oficiais*, há momento em que o falante dirige suas observações para todos os participantes do círculo de encontro, abarcando a todos com o seu olhar. A esses Goffman chama participantes *endereçados*. Quando, porém, o falante se dirige a um falante em especial, os demais passam a ser considerados *não-endereçados*.

Os *não-oficiais*, por sua vez, compreendem os *circunstantes* e os *intrusos*. O primeiro diz respeito àqueles cujo acesso ao encontro, embora mínimo, é perceptível aos falantes oficiais. O segundo refere-se aos ouvintes que exploram de modo sub-reptício o acesso que descobrem ter.

Na sala de aula, é principalmente o professor quem coordena o esquema participativo. Cabe a ele selecionar quem fala, em que momento e durante quanto tempo. A cada momento, é esse agente que indica quem poderá tomar a palavra. Introdutor e condutor dos tópicos, ele tende a produzir grande parte dos turnos de fala, ao passo que os aprendizes, por sua vez, passam boa parte do tempo a responder às solicitações do professor ou a ouvir suas explicações. Porém, na medida em que se avança no nível do curso, as diferenças entre o tempo de fala do professor e do aluno e o número de iniciativas de tomadas de turno tendem a diminuir.

Em sala de aula também são recorrentes situações de triálogos e poliálogos entre os participantes. Este tipo de interação é justificado em virtude da própria natureza do contrato pedagógico. Mesmo que um aluno responda a uma pergunta do professor ou de outro aluno, todos estão cientes de que sua fala é objeto de atenção por parte do outro. Que implicações isto poderia ter no encadeamento das falas, e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem? Ora, muitas. O fato de saber que durante a interação pedagógica nossa fala é

objeto de atenção dos outros participantes, ainda que aparentemente dirigida apenas a um interlocutor específico, influencia a maneira como alguns alunos lidam com as tentativas de acerto, com sua capacidade de ousar e ser criativo. É nesse contexto que o silêncio parece servir de estratégia de evitação, e, portanto, de proteção da própria face, como evidenciaremos em nossa análise.

Pelo fato de todo e qualquer discurso proferido em aula ser suscetível de análise por todo o grupo classe, a fronteira entre destinatário primário e secundário na sala de aula é, portanto, muito tênue. É como se todos fossem, de certa forma, destinatários primários, pois a todos interessa escutar e aprender o que quer que seja sobre a língua-alvo.

## **2.8. Pistas de contextualização**

Gumperz (2003:152) desenvolveu em sua pesquisa a idéia de que durante uma dada interação, valemo-nos de uma série de pistas de natureza sociolingüística para sinalizar os nossos propósitos comunicativos e para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Essas pistas podem ser de natureza lingüística (alternância de código, de dialeto ou de estilo, paralingüística (o tempo da fala, as hesitações, a extensão das pausas), não-verbais (o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença dos gestos e o silêncio) e prosódicas (a entonação, o acento e o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos.

Ao levar em conta tal perspectiva, o autor contribui para dar um avanço nos estudos da linguagem. Mostrou que numa interação, tais pistas orientam falantes e ouvintes na identificação dos enquadres.

## **2.9. Face**

A tendência humana a usar sinais e símbolos faz com que coisas aparentemente insignificantes transmitam evidências de valor social e de avaliações mútuas. Um olhar descuidado, uma mudança momentânea no tom de voz pode encher uma conversa de significação avaliadora. Neste sentido, uma conversa pressupõe que cada participante se preocupe com a maneira pela qual lida consigo mesmo e com outros presentes.

Desse modo, em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física de uma interação falada, entra em jogo um sistema de práticas, convenções e regras de procedimento, que funciona como um meio de guiar e organizar o fluxo de mensagens. Existe por parte dos interagentes uma compreensão acerca de quando e onde será possível iniciar uma conversa, entre quais participantes, e em torno de que tópicos. Portanto, a transição de um tópico de conversa para outro não é feita de qualquer maneira. A preocupação com sua própria face e com a do outro leva o interagente a seguir regras que visam suavizar tal transição. Estas regras pertencem, segundo Goffman, não à interação falada, enquanto processo contínuo, mas a uma “ocasião de fala” ou episódio de interação, como unidade naturalmente demarcada.

Assim, o interagente socializado chega a manejar a interação falada como algo que deve ser levado a cabo com um cuidado ritual. Apelando automaticamente para a face, sabe como se conduzir na interação. Através da pergunta feita a si mesmo – “se agir ou não desta forma, poderei eu perder ou fazer com que alguém perca a face?” - ele decide a cada momento, conscientemente ou não, como deve se comportar. (GOFFMAN, 1980: 100)

Dessa forma, entrar, por exemplo, numa situação de interação falada pode ser interpretado, segundo Goffman (idem, ibidem), como símbolo de intimidade ou propósito legítimo. Assim, para salvar sua própria face, a pessoa não deve entrar numa conversa, salvo se suas circunstâncias justificarem tal entrada. Por outro lado, se for abordado para participar dela, deve aderir à iniciativa de modo a salvar a face do proponente.

### **2.9.1. Polidez**

A polidez, do ponto de vista da pragmática lingüística, resulta do desejo mútuo de preservação das faces, ou seja, do desejo que cada falante tem de fazer-se cordialmente entender, em qualquer situação de comunicação, a fim de minimizar os riscos de confrontação e de ofensas mútuas. Isto ocorre porque todo indivíduo deseja preservar seu território (corporal, material, espacial, temporal ou mental) e sua face (a imagem de si que cada um gostaria de ver reconhecida pelo outro). (BROWN e LEVINSON, 1987).

No paradigma dos encadeamentos possíveis de uma troca, considera-se que, após um dado ato de linguagem há certos tipos de encadeamento ditos *preferidos* e outros *não-preferidos*. Grosso modo, os preferidos correspondem àquilo que se espera e que é comum acontecer: asserção-acordo; pedido-aceitação; autocrítica-desacordo; elogio-rejeição parcial (pois neste caso recomenda-se reagir com “modéstia”). Os não-preferidos, por seu turno,

correspondem aos encadeamentos *não-polidos* (asserção-refutação; pedido-recusa; autocrítica-acordo; elogio-aceitação pura e simples).

Vale ressaltar que há uma variação desse termo em espanhol, adotado por alguns autores castelhanos: *cortesia*. Bravo (2004), por exemplo, ressalta que os estudiosos da polidez (ou *cortesia*), estabelecem uma diferença entre “*cortesia primitiva*” e “*cortesia volitiva*”. A primeira se refere àquela cujas expressões já estão bastante convencionalizadas e ritualizadas (por exemplo, as saudações e despedidas), e a segunda àquela que depende das decisões do falante de como se comportar no contexto da situação de fala. A essa última chama-se *estratégica*, e é justamente a que tem mais interessado às teorias lingüísticas da polidez.

### **2.9.2. O modelo de Brown e Levinson**

Em articulação com a noção de face elaborada por Goffman, Brown e Levinson (1987) desenvolveram a noção de polidez incorporando a de “território”.

Nessa concepção, os autores consideram que o indivíduo possui duas faces: a negativa, que corresponde grosso modo ao que Goffman chama de “território do eu” (território corporal, espacial ou temporal, bens materiais, saberes secretos...) e a positiva, que corresponde grosso modo ao conjunto de imagens valorizantes que os interlocutores constroem de si e que tentam impor na interação.

### **2.9.3. Noção de “FTA”**

Ao longo da interação, os interlocutores são levados a realizar um certo número de atos verbais e não-verbais. A maioria desses atos pode constituir uma ameaça a uma e/ou outra das quatro faces, mencionadas a seguir, razão pela qual Brown e Levinson (*idem, ibidem*), os denominaram de *Face Threatening Act* (FTA) – Atos que ameaçam as faces.

Do ponto de vista da direção da ameaça, os atos de fala podem ser:

1- Atos que ameaçam a face negativa do emissor. São aqueles que, ao serem realizados lesam o território de quem os profere. São exemplos desse tipo a promessa, o convite etc.

2- Atos que ameaçam a face positiva do emissor. São aqueles oriundos de comportamentos autodegradantes. Exemplos: a confissão, a desculpa, a autocrítica, etc.

3- Atos que ameaçam a face negativa do receptor: constituem violações territoriais de natureza não-verbal (ofensas proxêmicas, contatos corporais inadequados, agressões visuais, sonoras ou olfativas, infiltração por invasão nas “reservas” do outro etc.) e verbal, como as que ocorrem ao se fazerem perguntas “indiscretas”, ou proferir atos que são, em alguma medida, inoportunos ou “diretivos”, como a ordem, a interpelação, a proibição ou o conselho.

4- Atos que ameaçam a face positiva do receptor. São aqueles que colocam em risco a imagem positiva do outro, como a crítica, a refutação, a falta de atenção, a reprovação, o insulto e a injúria, a chacota e o sarcasmo.

#### **2.9.4. Noção de “anti-FTA” (ou “FFA”)**

O conceito de atos valorizantes (ou FFA) introduzido por Kerbrat-Orecchioni, foi criado em contraponto à noção de atos ameaçadores (ou FTA), os quais refletem uma concepção pessimista da interação, pois representam os indivíduos em sociedade como pessoas que vivem sob ameaça permanente de FTAs; que passam boa parte de seu tempo em alerta para defender seu território e sua face. Desse modo, Brown e Levinson focalizaram apenas os atos potencialmente ameaçadores às faces, desconsiderando que alguns atos de fala também podem ser valorizantes para essas mesmas faces, como é o caso do elogio, o agradecimento e os votos.

A fim de explicá-los de forma didática, Kerbrat-Orecchioni (2006: 82) introduziu no modelo teórico de Brown e Levinson uma nova categoria de atos caracterizados por possuírem um aspecto positivo, valorizante: os FFAs (Face flattering Act). A partir daí, o conjunto de atos de fala passou a ser dividido, em duas grandes famílias, conforme produzam efeitos essencialmente negativos para as faces (como a ordem ou a crítica), ou essencialmente positivos (como o elogio e o agradecimento).

Por fim, com a introdução dos FFAs, pôde-se compreender melhor as noções de “polidéz negativa” e “polidéz positiva”. A primeira é de natureza abstencionista ou compensatória: diz-se que ela consiste em evitar a produção de FTA, ou em abrandar, através de algum procedimento, sua realização. Já a segunda é, ao contrário, de natureza produtiva: ela consiste em efetuar algum FTA para a face negativa (ex.: oferecer um presente) ou positiva (ex.: fazer um elogio) do destinatário.

### **3. O espaço da sala de aula**

Neste capítulo objetivamos apresentar as principais características da sala de aula. Inicialmente mostraremos como o contexto e o status dos participantes se refletem no funcionamento das trocas aí produzidas. Em seguida, discutiremos sobre o contexto da sala de aula como um espaço exíguo do ponto de vista interacional e, por isso mesmo, como um lugar que, para poder compatibilizar-se com seu papel de “espaço reservado ao processo de ensino/aprendizagem de LE, requer um redimensionamento, uma ampliação, o que é obtido através de alternativas pedagógicas, como a encenação. Adiante, discutiremos o fato de professores e alunos interiorizarem restrições lingüísticas ligadas às exigências de comunicação. Dissertaremos ainda sobre as imagens projetadas pelos membros do grupo-classe, bem como sobre os mecanismos de preservação das faces dos quais se valem esses participantes. Por fim, apresentaremos as diferenças entre os dois contextos de aula de língua estrangeira que compõem nosso corpus: homoglota e aloglota.

#### **3.1. O que caracteriza uma sala de aula?**

A sala de aula é um espaço físico situado dentro de um meio institucional que coloca em cena dois atores – o professor e o aprendiz. Este caracteriza-se como sendo o participante cujo objetivo é de aprender, e aquele, como sendo o responsável pela condução desse processo ensino/aprendizagem, e, portanto, encarregado de orientar o aprendiz. Como se trata de um espaço física e socialmente restrito, as trocas aí produzidas são geralmente animadas por apenas três diferentes fontes: o professor, os aprendizes e o material didático.

Nessa tarefa de ensinar-aprender uma língua estrangeira, um desafio parece ser comum para o profissional da área (ALMEIDA, 2007: 9): levar o aprendiz a adquirir um certo

nível de competência na língua-alvo, ou seja, fazer com que o aluno participe produtivamente das trocas em vários contextos interacionais, com falantes investidos em diferentes posições sociais e imbuídos de um determinado propósito. Esse empreendimento revela, no entanto, um “obstáculo”, do ponto de vista interacional, e caberá ao grupo-classe a tarefa de transpô-lo. É o que esclarece Almeida (2007: 9):

(...) o contexto da sala de aula, em princípio, não parece constituir um quadro ideal para a aprendizagem de uma LE, e isso devido a duas razões que estão ligadas entre elas, a saber, a natureza das trocas e o status dos participantes. (nossa tradução)

Dessa forma, se por um lado tal espaço se destina à transmissão dos saberes, por outro, confere às relações aí estabelecidas um estatuto nitidamente pedagógico, dificultando, assim, a aparição das trocas de uma outra natureza. Esse aspecto da relação professor-aluno resulta de um reconhecimento prévio das normas que regem o contrato pedagógico. Esse contrato determina uma rígida delimitação do status dos participantes, e, por isso, tende a imobilizá-los em suas posições relativas, inibindo seu investimento em outros papéis sociais. Essa rigidez é, no entanto, variável de acordo com as posições assumidas pelo grupo classe. Há professores que se permitem uma aproximação maior com os alunos e chegam a abrir pequenos parênteses entre uma atividade e outra para conversar sobre assuntos referentes ao seu cotidiano. Trata-se enfim de pequenas conversas, suscitadas geralmente por algum ponto específico do programa previsto ou não para aula em questão. No entanto, vale ressaltar que a relação entre esses dois atores continua sendo de ordem didática, como destacou Weiss (2007: 37) em sua tese sobre a atividade de conversação em aula de LE:

Nesse trabalho, veremos que a interação resultante da conversação é um ponto em que há uma redução da distância entre professor e aluno e isso propicia uma maior flexibilidade de posições passíveis de serem assumidas pelos participantes. Entretanto, frisamos que a relação aí presente continua sendo prioritariamente didática.



### **3.1.1. Sala de aula: um quadro exíguo do ponto de vista interacional**

O fato de o contexto interacional determinar, via de regra, os atos permitidos ou proibidos aos interagentes, explica a razão pela qual a sala de aula se configura como um contexto exíguo não apenas do ponto de vista físico, mas também sócio-interacional: ela reúne apenas dois tipos de interagentes (professor-aluno), ligados por uma relação de natureza prioritariamente pedagógica. É por isso que, segundo Almeida (2005: 61-62),

A aprendizagem da LE em ambiente institucional vai exigir um remanejamento ou redimensionamento do universo da sala de aula enquanto espaço interacional, para que nele possam emergir papéis sociais e práticas discursivas características de outras posições sociais e de outros contextos interacionais. Nesse sentido, o protagonista da cena “aula de LE” não é o professor, tampouco o aluno, mas a língua em seu sentido amplo.

É justamente pelo fato de a língua ser considerada o “principal protagonista” desse contexto que a sala de aula aspira a se tornar o palco das mais diversas representações sociais, em que cada participante pode desempenhar os mais variados papéis: médico, paciente, motorista de táxi, garçom, etc. A partir dessa encenação, cria-se, pois, a possibilidade de se redimensionar o universo diminuto da sala de aula para que os aprendizes possam conhecer a língua-em-uso em diferentes situações sociais.

#### **3.1.2.1. Não fala quem quer quando quer**

Há um aspecto da dinâmica da sala de aula que importa aqui ser destacado. No grupo classe, como bem observou Cicurel (1985: 16), “ne parle pas qui veut quand il veut”. Isso porque os participantes do grupo interiorizam restrições lingüísticas ligadas às exigências da situação de comunicação. Podem-se destacar dois tipos de restrições. O primeiro diz respeito ao fato de, muitas vezes, tanto o professor como o aprendiz terem de limitar sua fala. O professor de língua estrangeira é, de certa forma, obrigado a se adaptar ao nível de conhecimento de seus alunos acerca da língua-alvo. Para se fazer entender, ele modifica sua fluência, o ritmo de suas questões, sua entonação, etc. Conforme a etapa em que se encontra sua classe (iniciantes, intermediário ou avançado), suas explicações variam, bem como seu vocabulário. A esse cuidado Cicurel chamou de “cuidado metalingüístico”, visto que o

professor controla sua fala com o objetivo de manter uma comunicação satisfatória com seu grupo.

O aprendiz, por sua vez, é submetido a restrições impostas por sua própria competência lingüística. São freqüentes os momentos em que os aprendizes hesitam, se corrigem, se interrompem para pedir uma aprovação. Como bem esclareceu Cicurel (idem, *ibidem*), “entre seu pensamento e a língua estrangeira, um abismo”. A esse tipo de hesitação, a autora denominou “hesitação metalingüística”, já que esta se apóia sobre o código.

O segundo tipo de restrição, o qual já foi de uma certa forma abordado nos capítulos anteriores, refere-se ao fato de que a tomada da palavra se faz segundo certas regras. É o contexto institucional, juntamente com o contrato pedagógico, que determinam quando os aprendizes podem intervir. Isso trará conseqüências marcantes para o tipo de interação desenvolvida nesse ambiente entre professor-aluno, tal como o desequilíbrio no tempo de posse da palavra. Além disso, enquanto animador do grupo, fica a cargo do professor iniciar as trocas e distribuir os turnos de fala para que todos possam participar. Há ainda casos em que profere enunciados terminados por entonação ascendentes. É por isso que em algumas ocasiões o diálogo entre professor-aluno faz parecer uma espécie de monólogos, já que os aprendizes são solicitados a completarem a fala do professor deixada em suspenso.

Assim, a relação professor-aluno se apóia sobre uma assimetria dupla: sobre o plano do poder, conferido pela instituição ao professor, e sobre o plano do saber, uma vez que este último possui mais conhecimento sobre o objeto de estudo do que seu interlocutor.

Por outro lado, vale lembrar que são sobretudo os próprios participantes os responsáveis por definir, mediante suas atitudes e suas produções languageiras, as situações nas quais comunicam. Isso significa que eles não são tão-somente aplicadores de uma ordem pré-estabelecida, mas contribuem, pelas suas ações cotidianas e suas conversações, para a construção de uma ordem social efetiva. (GOFFMAN, 1973)

### **3.1.3. A relação interpessoal na sala de aula**

A relação entre professor-aluno no que diz respeito aos lugares ocupados pelos participantes (ou hierarquia) não é igualitária, a começar pela característica do contrato pedagógico que instaura diferentes direitos e deveres aos atores sociais em questão. Nessa relação, o professor domina o objeto de estudo, enquanto o aluno se encontra num processo de aprendizagem que gera muitas dúvidas, as quais vão sendo sanadas na medida em que se

avança nas etapas do curso. E por se tratar de um processo que gera muitas dúvidas, é compreensível que os aprendizes empreguem certos recursos linguísticos, como alguns marcadores que denotam hesitação

O fato de o professor ser responsável pela abertura e pela conclusão das principais unidades conversacionais faz com que ele se encontre numa posição privilegiada na interação. Por ter a “palavra final” numa troca, ou ainda pelo fato de abrir a maioria das seqüências que a interação comporta, as intervenções iniciativa (como, de resto, as intervenções avaliativas) estão quase todas sob o controle do professor, ficando o aluno numa atitude essencialmente reativa. Daí a importância de se utilizar filmagens e videotapes que registram a participação dos falantes e ouvintes.

#### **3.1.4. Contrato Pedagógico e preservação das faces**

Na sala de aula, há situações em que a face negativa do professor e do aprendiz são postas em risco, já que a interação gira em torno do saber, e, por conseguinte, das imagens valorizantes que cada um reivindica para si. O processo de ensino-aprendizagem requer que o aprendiz, para alcançar a competência almejada na língua estrangeira, tenha tolerância com suas próprias dúvidas, suas dificuldades e sua adaptação ao novo universo da língua-alvo. Adotar essa postura, no entanto, representa freqüentemente um desafio para o aprendiz, já que o fato de admitir desconhecer ou hesitar sobre algo pode pôr em risco sua imagem positiva, a qual ele deseja que seja reconhecida pelo outro.

Quanto ao professor, espera-se que ele compartilhe seus conhecimentos da forma mais didática possível. Esse pressuposto, oriundo do contrato pedagógico, coloca-o numa posição de grande responsabilidade, pois a imagem que se cria em torno de sua função é de alguém que acumulou um saber considerável sobre o universo da língua-alvo. Assim sendo, o desafio que se coloca para ele é o de atender a essa expectativa. Exercer sua função é, portanto, ratificar, de uma certa maneira, essa imagem. Contudo, o professor não é detentor de todo o saber do mundo. Pode acontecer naturalmente de um aluno fazer-lhe alguma pergunta para a qual não sabe ou desconhece a resposta, situação bastante comum, por exemplo, num contexto homoglota, em que alunos e professores são provenientes, em sua grande maioria, de culturas diferentes.

## 3.2. A aula de língua estrangeira

### 3.2.1. Contextos aloglota e homoglotas

Par analisar uma situação de comunicação há de se levar em conta o quadro espacial e temporal, o propósito que a justifique e o grupo de participantes. Nesta seção pretendemos apontar algumas condições específicas relativas ao quadro das aulas que constituem nosso corpus (PLE e FLE), e em que medida essas condições interferem no modo como essas aulas aí se desenrolam.

A aprendizagem de língua estrangeira pode ocorrer em dois contextos diferentes: o primeiro refere-se ao ambiente no qual a língua utilizada fora da sala de aula é diferente daquela que é objeto de ensino-aprendizagem de professores e alunos. A esse contexto, chamamos de aloglota. O segundo diz respeito ao ambiente em que a língua vernacular coincide com o objeto de ensino/aprendizagem. Esse segundo contexto é chamado de homoglota.

Importa ressaltar ainda que existe via de regra uma relação entre o contexto em que a interação pedagógica se desenvolve e o perfil da classe do ponto de vista de suas língua(s) materna(s). Segundo Almeida (2007), em contexto homoglota, o grupo de aprendizes é geralmente composto de falantes de línguas maternas distintas, as quais o professor desconhece. Já em contexto aloglota, a situação predominante é aquela na qual os alunos, estudantes de língua estrangeira em seu próprio país, possuem a mesma língua materna, que pode coincidir com a língua materna do professor ou uma língua estrangeira que ele conhece.

Assim, considerando as identidades do grupo de aprendizes sob o ponto de vista de sua(s) língua(s) materna(s) e o (des)conhecimento desta por parte do professor, pode-se observar que são freqüentes as seguintes configurações (idem, ibidem):

contexto aloglota	→	aprendizes falantes da mesma língua materna	→	professor conhece a língua materna dos alunos
contexto homoglota	→	aprendizes falantes de línguas maternas distintas	→	professor desconhece a língua materna dos alunos

Por influenciar a dinâmica da sala de aula, essas três variáveis constituem dados importantes para se compreender melhor as especificidades dos contextos aloglota e homoglota.

### **3.2.1.1. O contexto aloglota**

A aprendizagem de língua estrangeira em contexto aloglota tem como principal característica o fato de as aulas serem a principal fonte de contato do aluno com a língua e a cultura da língua-alvo. Nesse caso, quando fora da sala de aula, o aprendiz não encontra facilmente situações que o coloquem em contato com a língua-alvo e seus aspectos culturais, razão pela qual a busca de informações tende a se centrar no professor e no material didático. Ainda que haja possibilidades de contato do aprendiz com a língua estrangeira por meio da internet, é ao professor que ele na maioria das vezes recorre.

Por força dessas limitações, é o professor quem organiza como e quando apresentar uma determinada informação ao aluno, restando a este último, por conseguinte, uma participação que se limita muitas vezes a tirar dúvidas e buscar reformulações e tentativas de reemprego (WEISS, 2007:63). Essas características podem se refletir na interação aí estabelecida, contribuindo, por exemplo, para que haja uma prevalência do professor não apenas sobre a alocação dos turnos, como também sobre os temas abordados, o direito e o momento de participação dos alunos.

### **3.2.1.2. O contexto homoglota**

Diferentemente do caso anterior, nesse contexto o aluno tem acesso às informações sobre a língua e seus aspectos pragmáticos e culturais, uma vez que presencia e participa de situações interculturais diversas. Neste caso, o aprendiz tem a chance de interagir com outras pessoas, além do professor, falantes da língua-alvo, num ambiente extraclasse, e, conseqüentemente, pode ter mais contato com um manejo mais natural da língua, onde os propósitos e as posições assumidas são diferentes, com estruturas lingüísticas, itens de vocabulário, usos diferentes de uma mesma expressão, etc. A aula é, portanto, apenas uma dessas fontes.

Segundo Weiss (2007), o fato de obter informações por outras fontes estimula o aluno a tomar iniciativas durante as aulas para expressar dúvidas surgidas no seu cotidiano, ou abrir uma discussão sobre alguma situação vivenciada. Além disso, em contexto homoglota, o aluno também é portador de uma cultura que via de regra ele conhece melhor do que os outros participantes e que ele próprio representa. Desse modo, assume um papel de informador. Esse fator é responsável pela abertura de diversos parênteses pelos aprendizes durante as

atividades, para relatarem como tal ou qual objeto ou comportamento é visto em seu país, ou para manifestarem seu “estranhamento” em relação à cultura da língua-alvo, ou à cultura dos outros participantes.

## 4. Silêncio e interação

Neste capítulo temos por objetivo problematizar o silêncio. Inicialmente, investigaremos os vários sentidos atribuídos ao silêncio em diferentes fontes, como em dicionários e ditos populares. Em seguida, destacaremos o silêncio como um sinal não-verbal cujos sentidos variam também de acordo com a cultura de cada povo. Na seqüência, abordaremos um dos aspectos elementares da interação e relacionado ao silêncio: a escuta. Mostraremos que o ouvinte, durante as trocas, possui um papel ativo na interação, ao fornecer ao locutor sinais de atenção através de sua escuta. Por fim, analisaremos como o silêncio e as pausas dos participantes do grupo classe de FLE contribuem para caracterizar a dinâmica das trocas e de que maneira esses interagentes se valem desses sinais no decorrer da interação para chamar atenção do interlocutor; e inversamente, como reagem a estes sinais, quando no papel de receptor.

### 4.1. Problematizando o silêncio

O estatuto do silêncio e o lugar que ele ocupa na estrutura comunicativa não estão suficientemente claros. No dicionário Le Petit Robert (1996), por exemplo, não há uma distinção entre silêncio e mutismo: “Fato de não falar, atitude de alguém que fica sem falar. Mutismo<sup>2</sup>.”. Já no dicionário de símbolos, de J. Chevalier (1988: 833-844), verifica-se claramente tal distinção:

“O silêncio e o mutismo têm um significado muito diferente. O silêncio é um prelúdio de abertura à revelação, o mutismo, o impedimento à revelação, seja pela recusa de recebê-la ou transmiti-la, seja por castigo de

---

<sup>2</sup> Fait de ne pas parler, attitude de quelqu'un qui reste sans parler. Mutisme.

tê-la misturado à confusão dos gestos e das paixões. O silêncio abre uma passagem, o mutismo a obstrui (...)"

A sabedoria popular oferece-nos também uma gama de expressões que revelam os diferentes sentidos que os falantes atribuem ao silêncio conforme uma dada situação:

“Quem cala, apanha pedras” – Essa referência ao silêncio pressupõe um desacordo e uma ofensa anteriores e indica atitude de alguém que trama alguma vingança enquanto pensa.

“Quem cala, consente” – Aqui a sentença é bem categórica: o silêncio neste caso implica consentimento daquele que se cala em relação àquilo que lhe foi dito ou feito.

“Sabe mais quem fala menos” – O sábio tem preferência pelo silêncio (ou pela fala econômica). Trata-se, portanto, de um silêncio ativo. Embora quieto, o sábio reflete e organiza seus pensamentos e sua impressão sobre diversas questões.

“Em boca fechada não entra mosca” – Em certas circunstâncias é melhor ficar calado que não se sabe.

“Engolir sapo” – Ser obrigado a calar-se diante de uma afronta, uma acusação ou qualquer outra agressão verbal ou física que coloca em risco a face (no sentido atribuído por Goffman) de um participante. Nota-se ainda que a suposta relação entre os falantes é assimétrica, posto que um se vê na impossibilidade de reagir diante do outro.

“Jesus está passando” – Quando, durante uma conversação, produz-se, repentinamente, um silêncio incômodo e prolongado. Implicitamente, depreende-se daí que o silêncio é, em certas ocasiões, motivo de incômodo e que deveria ser evitado.

“A palavra é de prata e o silêncio é de ouro” – Se a palavra é boa e útil, o silêncio pode ser mais precioso ainda.

Estas expressões genuinamente populares são exemplos da variedade de sentidos referentes ao silêncio que podem ser inferidos pelo falante da nossa cultura, apoiados em certos elementos e aspectos que constituem o contexto de uma dada interação.

Sabe-se que existe um acordo tácito que nos leva a ficar em silêncio em certas ocasiões, como num velório, sonelidade, audiência pública, culto religioso, concerto musical. Durante a execução do Hino Nacional, o silêncio é tratado como um sinal de respeito. Nessas circunstâncias, evita-se, portanto, falar, ainda que baixinho, para não causar constrangimentos.

Existe ainda o silêncio marcado pela ordem estabelecida em determinado local, onde sempre se espera que se faça silêncio por força do tipo de atividade aí realizada, como é o caso de igrejas, bibliotecas, museus e hospitais. A solicitação normalmente é feita através de



pequenas placas, afixadas em mesas ou paredes. Aquele que não atender ao pedido corre o risco de receber um olhar de reprovação e um discreto “*psiu*”.

Já numa festa, por outro lado, espera-se que a pessoa converse com as demais. Nessas circunstâncias emprega-se frequentemente expressões tais como: “O gato comeu sua língua?” ou, como dissemos quando o silêncio surge de uma forma inesperada: “Jesus está passando”. Trata-se de expressões cujo uso sublinha o caráter por vezes incômodo do silêncio.

Esse caráter incômodo do silêncio foi identificado e sublinhado por Maeterlinck (1998:17) em seu livro *O tesouro das sombras*<sup>3</sup>:

[...] Nós suportamos a rigor o silêncio isolado, nosso próprio silêncio: mas o silêncio de vários, o silêncio multiplicado, e sobretudo o silêncio de uma multidão é um fardo sobrenatural em que as almas mais fortes temem o peso inexplicável. Nós usamos uma grande parte de nossa vida a procurar os lugares onde o silêncio não reine, pois quantas amizades vulgares não têm outro fundamento senão o ódio do silêncio?

Rubem Alves (2003) também parece compartilhar com essa visão ao afirmar que, para sabermos quem é realmente amigo, basta percebermos a sensação causada pelo silêncio, quando estamos ao lado de uma pessoa conhecida. Segundo o autor, se ficarmos durante muito tempo na companhia de alguém e o silêncio não causar ansiedade, trata-se de um amigo verdadeiro. Não queremos aqui discutir a eficácia do teste. Interessa-nos apenas evidenciar a variedade de sentidos que os falantes de uma dada comunidade inferem a partir dos silêncios e como essa variedade de sentidos repercute num contexto de aula de língua estrangeira, na relação entre professor-aluno e aluno-aluno.

De um modo geral, o silêncio provoca ação responsiva na medida em que ele interfere na expectativa de encadeamento durante as trocas. Certos atos de linguagem como a pergunta, por exemplo, exigem do outro uma resposta. Entretanto, sabemos que o encadeamento das trocas costuma ser irregular, pois no decorrer da conversação vários fatores e interesses estão em jogo e precisam ser negociados.

---

<sup>3</sup> [...] Nous supportons à la rigueur le silence isolé, notre propre silence. Mais le silence de plusieurs, le silence multiplié, et surtout le silence d’une foule est un fardeau surnaturel dont les âmes les plus fortes redoutent le poids inexplicable. Nous usons une grande partie de notre vie à rechercher les lieux où le silence ne règne pas. Dès que deux ou trois hommes se rencontrent, ils ne songent qu’à bannir l’invisible ennemi, car combien d’amitiés ordinaires n’ont d’autres fondements que la haine du silence?

#### 4.1.2. “Há sempre alguém que fala<sup>4</sup>”.

“Il y a réponse à tout. La parole est dans son essence même de nature interlocutive: pour le discours (et par conséquent, pour l’homme) rien n’est plus effrayant que l’absence de réponse [...] – L’Enfer, c’est le silence de l’autre”. (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 15)

As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação (GOFFMAN,1979:17). Assim, a cultura nos modela e rege nossa vida cotidiana. É o que explica Eduard Hall (1984: 47-48)<sup>5</sup>:

A cultura não é uma idéia exótica pela qual se apaixona uma pequena parcela de especialistas nos confins do mar do sul. É um molde que nos modela a todos; a cultura condiciona nossa vida cotidiana, às vezes de maneira inesperada.

Assim, tanto a linguagem verbal como a não-verbal, frutos de convenções de uma comunidade, serão determinados pela sua cultura de origem.

Há um princípio de cooperação conversacional em algumas culturas, como é o caso da ocidental, segundo o qual os intervalos de silêncio que separam os turnos, denominados de *gap* pela literatura especializada, devem ser reduzidos ao mínimo.

A idéia de que o silêncio é embaraçoso quando ocorre além do tempo da pausa tolerada entre as falas varia de uma sociedade para a outra. À guisa de exemplo, sabe-se que no Norte da Suécia, o *gap* pode se estender por muitos minutos sem que isso produza incômodo algum nos interlocutores. Assim, quando os suecos se encontram reunidos em torno de uma mesa, trocam falas com grandes intermitências do tipo: oferta – silêncio – aceitação da oferta – grande silêncio – pergunta – silêncio – resposta – grande silêncio etc.: ou seja, cinco ou seis trocas mínimas num encontro de aproximadamente uma hora) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 110)

Nas sociedades ameríndias também ocorre um tipo semelhante de “conversações com buracos”. Em seu artigo *Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala*, Philips (2002: 33) fez uma análise comparativa entre o sistema de organização da interação na

---

<sup>4</sup> Expressão empregada por Kerbrat-Orecchioni (2006:46).

<sup>5</sup> La culture n’est pas une idée exotique pour laquelle se passionne une petite chapelle de spécialistes au fin fond des mers du Sud. C’est un moule qui nous modèle tous; la culture conditionne notre vie quotidienne, de manière parfois inattendue.

Reserva Indígena de Warm Springs contrastando-o com o sistema anglo-americano, e percebeu que, em vários pontos inter-relacionados, de um modo geral, as pausas entre os turnos conversacionais são mais longas no primeiro grupo do que nas interações anglo-americanas. Logo, dependendo da cultura, os espaços em silêncio são mais ou menos tolerados. Além disso, segundo a autora, os falantes índios raramente começam a falar ao mesmo tempo, e raramente são interrompidos pelo outro, como acontece em nossa cultura.

#### 4.1.3. A escuta

Barthes (1999) estabelece uma diferença que nos parece pertinente entre ouvir e escutar. O primeiro remeteria a um fenômeno fisiológico e o segundo, psicológico. Para melhor analisar essa diferença, o autor propõe três tipos de escuta. O primeiro tipo seria aquele ao qual o ser vivo dirige sua audição para o que o autor chamou de *índices* - sinais que podem ser captados tanto pelo homem como pelo animal. Assim, da mesma forma que um lobo escuta um ruído de caça e reage em seguida para se proteger, uma pessoa também pode identificar os passos de outrem e reagir, se isso lhe parecer uma ameaça. A segunda seria uma decifração. Neste nível, considera-se que o que se tenta captar pelo ouvido são signos; aqui se escuta da mesma maneira que se lê, conforme certos códigos. A terceira, enfim, não tem por alvo signos determinados, assim como não visa aquilo que é dito, como no caso anterior, mas aquele que fala. Neste nível, considera-se que quando um interagente escuta o outro num dado momento da interação, esse ato teria como função, além de cooperar com o locutor, demonstrar a ele uma vontade de aproximação, de abertura, de consentimento. É nesse sentido que, para o autor, “‘escuta-me’, quer dizer: *toca-me, saiba que existo*” (BARTHES, 1999: 222). Em outras palavras, a escuta funcionaria como um fático, um operador de comunicação individual que tem como objetivo aproximar o ato de ouvir do ato de falar, fazendo com que um seja complemento do outro, tal qual dois indivíduos que dançam uma valsa (CLARK, 2000). Essa escuta vem acompanhada de sinais emitidos pelo corpo, sobretudo por expressões faciais. Na sala de aula, no momento em que o professor expõe algum ponto da matéria, explicando algum aspecto lingüístico ou cultural da língua-alvo, o aluno participa da interação muitas vezes fornecendo sua “escuta” ao mesmo tempo em que fornece pistas ao professor sobre sua atenção através de sinais não-verbais, como, por exemplo, o direcionamento do olhar. Nesse sentido, a escuta do ouvinte, como bem destacou Barthes,

apresenta-se como uma marca de interlocução, em que o silêncio é tão ativo quanto a palavra do locutor.

De um ponto de vista antropológico, é pela escuta que podemos captar os graus de distanciamento e de aproximação regulares dos sons que chegam até nós (BARTHES, 1999: 218). Assim sendo, é através do som que o homem se apropria de um determinado espaço. Dessa forma, o ambiente doméstico, da casa, do apartamento é considerado um espaço de ruídos familiares, reconhecidos.

Analisando o ambiente de aula de língua estrangeira, importa salientar que esse local, além de estar inserido em contexto institucional e de ser constituído por um grupo-classe, cujos membros se familiarizam apenas no decorrer das aulas, caracteriza-se por ser um lugar que coloca o aprendiz em contato com outros sons, ritmos e melodias, os quais, tal como a relação entre os participantes, somente aos poucos tornam-se reconhecíveis.

É a partir dessa noção de território (ou espaço apropriado, familiar, organizado, doméstico), que melhor compreenderemos a função da escuta, e, por conseguinte, do silêncio. Considerado um espaço de abertura para o novo, a aula de língua estrangeira se configura como um ambiente “estranho” do ponto de vista cultural, social e lingüístico, o qual vai ser explorado pelos aprendizes durante o processo de ensino-aprendizagem. E por fazer emergirem sons e informações novas sobre os aspectos lingüísticos e culturais da língua-alvo, solicita-se uma escuta atenta e disposta a conhecer o novo por parte dos aprendizes. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira significa deslocar-se para um novo território.

É o que observa Almeida (1998, p.99), ao discutir a concepção do que seria aprender uma nova língua:

ao tentar aprender um nova língua, é o indivíduo que se propõe a se deslocar do seu “habitat” natural para um novo território social e cultural definido e representado pela língua desse território.

#### **4.1.4. O silêncio possui valor ilocutório?**

Austin (1970), ao fazer um estudo sobre os atos de linguagem, constatou que alguns deles têm por característica realizar o ato que eles denominam pelo simples fato de denominá-lo (dizer “eu te prometo chegar cedo” é ao mesmo tempo realizar o ato de prometer). A estes atos chamou de performativos. Essa constatação foi o primeiro passo que o levou a perceber mais tarde que, na verdade, todos os atos são dotados de um certo valor de ação e que cada qual possui um valor ilocutório (promessa, pergunta, ordem, desculpa, oferta etc.), que lhe

permite produzir certos efeitos particulares sobre o contexto interlocutivo. A título de ilustração, mostramos a seguir quatro enunciados portadores de forças ilocutórias distintas (respectivamente de asserção, de pergunta, de ordem e de expressão de voto), embora possuam o mesmo conteúdo proposicional. Cada um deles, provocará uma reação específica por parte do receptor.

Vejamos o exemplo a seguir:

Carla come muito

Carla come muito?

Coma muito, Carla

Queira Deus que Carla coma muito!

Pode-se dizer que eles têm o mesmo conteúdo proposicional (constituído pela atribuição do predicado “comer muito” ao objeto ao qual se refere “Carla”), mas que se opõem quanto à sua força ilocutória.

E quanto ao silêncio? Como é possível que ele tenha um valor de ação, se nem sequer possui representação sonora, tampouco gestual? Uma explicação possível para tal fenômeno, para as atribuições de sentidos aos silêncios, pode se apoiar no fato de o homem possuir a faculdade de simbolizar. É o que explica Benveniste, (1995: 27-28)

Empregar um símbolo é essa capacidade de reter de um objeto a sua estrutura característica e de identificá-lo em conjuntos diferentes. Isso é que é próprio do homem e que faz do homem um ser racional. A faculdade simbolizante permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele. Aí está o fundamento da abstração ao mesmo tempo que o princípio da imaginação criadora. É através dessa capacidade simbólica que o homem forma os conceitos, a partir dos quais constrói as representações das coisas e opera sobre essas representações. (BENVENISTE: 1995: 29)

Assim, embora cada uma daquelas expressões populares se refira, por assim dizer, a um mesmo fenômeno físico, cada uma daquelas ausências de fala e ruídos “simboliza” um momento específico na interação, e, desse modo, possui sentido igualmente específico.

Sabe-se que para que qualquer sinal tenha algum valor simbólico, é necessário que ele seja construído coletivamente. Da mesma forma, os sentidos atribuídos ao silêncio também são construídos social e interacionalmente e, por conseguinte, o silêncio constitui num sinal

culturalmente estabelecido. Assim, o silêncio significa apenas na medida em que faz parte do processo interativo, possuindo um valor de pista de contextualização para os participantes, cuja função é sublinhada por Gumperz (2002: 152-153) em seu artigo “Convenções de contextualização”:

Ao contrário das palavras, que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos. Geralmente não nos referimos a eles fora de seu contexto. O seu valor sinalizador depende do conhecimento tácito desse significado por parte dos participantes

Dessa forma, as inferências obtidas a partir da interação, no âmbito de uma conversação, baseiam-se naquilo que Gumperz (2002: 149) chamou de “conhecimento pressuposto” ou “conhecimento de mundo”. Assim sendo, o silêncio adquirirá este ou aquele valor significativo dependendo do modo como o ouvinte o interpretar como sinal, dentro de um contexto específico.

#### **4.1.5. Mudança de turno**

“As conversações são essas construções coletivas feitas de palavras, mas também de silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada: as conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir”  
(KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 36-37)

Quando Goffman (1964) afirma que a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem numa determinada língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, ele quer dizer que a interação face a face tem seus próprios regulamentos, seus próprios processos e sua própria estrutura. Além disso, ressalta que tais regulamentos não são de natureza intrinsecamente lingüística, mesmo que freqüentemente expressos por um meio lingüístico. Assim, uma vez que um estado de fala tenha sido ratificado, é preciso que haja pistas à disposição para requisitar a palavra ou cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco que está recebendo atenção. Para que se efetue esse jogo languageiro, uma colaboração íntima deve ser mantida a fim de assegurar que um turno de fala não se

sobreponha em demasia ao anterior, nem precise de um acréscimo conversacional desnecessário.

As “perdas” ou “quebras” da seqüência de um turno são muitas vezes inevitáveis e freqüentes. Elas podem ser atribuídas tanto ao fato de que os índices sobre os quais repousa a aplicação das regras de alternância são imprecisos, podendo provocar sua negligência, quanto ao fato de que, estando tudo de acordo sobre a interpretação dos sinais emitidos, os parceiros em presença não estão dispostos a se submeter a esses sinais, havendo, assim, uma violação deliberada das regras de alternância. Kerbrat-Orecchioni (2006:49) considera as primeiras quebras como fracasso involuntário e, os outros como voluntário.

O silêncio prolongado entre dois turnos pode, portanto, estar relacionado a essas disfunções voluntárias ou involuntárias. O *gap* (silêncio prolongado) pode ser atribuído ao fato de que os sinais de fim de turno foram mal percebidos, ou ao fato de que os potenciais sucessores não têm o desejo ou os meios de assegurar o encadeamento requerido.

#### **4.1.6. Marcadores Conversacionais**

Na análise da conversação não se emprega as mesmas unidades sintáticas que se emprega na língua escrita. Naquela, as unidades obedecem a princípios comunicativos que visam a organizar sua demarcação, e não a princípios apenas sintáticos. Assim, entre a organização em turnos de uma conversação, existem, por um lado, relações estruturais e lingüísticas, e, por outro, ligação interna em unidades constitutivas de turno. Por essa razão, os marcadores do texto conversacional são considerados específicos e com funções tanto conversacionais quanto sintáticas.

Alguns pesquisadores do assunto como Marcuschi (1998: 62-63) subdividem tais recursos em três partes:

- verbais - formam uma classe de palavra ou expressões estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Embora não contribuam com informações novas para o desenvolvimento do tópico, situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.
- não-verbais ou paralingüístico - estabelecem, mantêm e regulam o contato. São os risos, os meneios de cabeça, a gesticulação.
- recursos supra-segmentais – são considerados de natureza lingüística, mas não de caráter verbal. Um dos mais importantes são as pausas e o tom de voz. As pausas

podem ser curtas (micropausas), médias ou longas e constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional. São recorrentes em final de turnos e coocorrem geralmente com outros marcadores. Podem também surgir no início de turnos, sobretudo como hesitações (ou pausas preenchidas)

Segundo o autor, estes sinais podem desempenhar várias funções como, por exemplo, servir de elo de ligação entre unidades comunicativas e orientar os falantes entre si. São várias as posições em que aparecem: na troca de falantes, na mudança de turno, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares. Podem operar como iniciadores de turno ou finalizadores. É importante ressaltar que o termo *turno* remete aqui a um conteúdo que pode ou não dar-se numa unidade sintática tipo frase.

Em muitas conversações informais, as pausas propiciam mudanças de turnos. Nos monólogos, as pausas longas têm uma função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal ou organização do pensamento.

Marcuschi (1998: 63-64), ao investigar os estudos de R. Rath, divide as pausas nos seguintes tipos:

1) As pausas sintáticas:

- de ligação: vindo por vezes no lugar de um conector qualquer como “e”, “então”, “mas”, funcionam para construção interna da unidade sem iniciar propriamente uma nova;
- de separação: servindo para delimitar ou separar unidades comunicativas, vêm logo após um sinal de fechamento de unidade ou baixamento de tom de voz;

2) Pausas não-sintáticas

- de hesitação: podem ser idiossincráticas, preenchidas ou não, ou estarem servindo para o planejamento verbal e têm uma motivação sobretudo cognitiva;
- de ênfase: têm valor de sinalização do pensamento, reforçando-o ou chamando atenção. Muitas vezes aparece entre o artigo e o nome ou no interior de um sintagma.

Os que adotaram essa classificação, no entanto, advertiram para o problema de que as pausas de separação e as pausas de hesitação têm às vezes a mesma função sintática. Além disso, algumas pausas de hesitação podem ter uma função semelhante às de ligação, sobretudo quando ocorrem no interior de um turno.



Em certas situações, podemos caracterizar os fenômenos de hesitação (repetição, pausas meditativas, preenchidas) como indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto. Assim, tendo em vista o processo de organização textual, pode-se considerar a hipótese de que os marcadores de hesitação aparecem preferencialmente nos momentos em que o texto se organiza. Tal é o caso da passagem de um tópico a outro, na hora de apresentar um argumento, e assim por diante.

A classificação acima mostra a variedade de significados das pausas e silêncios no âmbito das trocas. Não nos ateremos, no entanto, a identificar cada uma delas nos trechos do corpus selecionado, visto que interessa-nos perceber, antes de mais nada, as implicações dos referidos sinais para as faces positivas dos interagentes e as conseqüências de seu uso para o encadeamento das trocas. Usaremos eventualmente uma classificação ou outra apenas se acharmos necessário ou se o problema analisado pedir esse tipo de referência classificatória.

#### **4.1.7. Pausas, silêncios e hesitações**

Para Gago (2002: 100), as pausas, do ponto de vista articulatório, são definidas como um período de não-atividade das pregas vocais, de silêncio. A análise da conversa espontânea em contextos sociais naturais tem mostrado que as pausas, embora possuam conteúdo proposicional literalmente igual a zero, estão muito longe de serem apenas um fenômeno biológico ou uma categoria semântica vazia, sem significado; as pausas são consideradas “um elemento relevante na interação, capaz de mobilizar ação responsiva organizada dos participantes em trajetórias reais de ação e em posição específica de suas falas.” (idem, p.100).

Nas transcrições em ACe, convencionou-se marcar as pausas em décimos de segundos. Acima de dois décimos de segundo representam-se as pausas com números entre parêntesis – (0.2), o qual se lê como 2/10 de segundos. Abaixo desse valor, indica-se a pausa com um ponto final entre parêntesis – (. ). Tais pausas são possíveis de serem captadas pelo ouvido humano, mas não de serem cronometradas. A essas pausas chamamos *micropausas*. Assim como a tomada de turno e as falas simultâneas ou sobrepostas, as pausas, os silêncios e as hesitações são organizadores locais importantes, podendo configurar lugares relevantes para a transição de um turno a outro.

De acordo com Goffman (1980:100), determinadas pausas, surgidas de forma indevida no âmbito da interação, tornam-se “sinais potenciais de que não se tem nada em comum ou de

que não se tem suficiente autocontrole para criar alguma coisa para dizer, devendo, portanto, ser evitadas”.

Feitas essas observações, o autor (GOFFMAN, 1980 : 86) sustenta que a pausa localizada entre as trocas tende a ser maior do que aquela que aparece entre os turnos que compõem a troca, precisamente entre um ato de fala iniciativo e um ato de fala reativo<sup>6</sup>.

Assim :

- |           |                 |   |                |
|-----------|-----------------|---|----------------|
| 1- A      | Oi, tudo bem ?  | } | <b>Troca 1</b> |
| (pausa a) |                 |   |                |
| 2- B      | Tudo bem !      | } | <b>Troca 2</b> |
| (pausa b) |                 |   |                |
| 3- A      | Chegou agora ?  | } | <b>Troca 2</b> |
| (pausa c) |                 |   |                |
| 4- B      | Não, faz tempo. |   |                |

A pausa “b”, posicionada entre a troca 1 e 2, tende a ser maior do que as pausas “a” e “c”, situadas respectivamente entre os turnos de fala 1 e 2 e 3 e 4.

Por outro lado, a pausa “b”, embora seja quase sempre maior, tende a ser menos significativa do que as que aparecem entre as intervenções e turnos de fala.

No seguinte exemplo,

- |           |                              |   |           |   |         |
|-----------|------------------------------|---|-----------|---|---------|
| 1-A :     | Você usou o meu carro ?      | } | troca 1   | } | troca 2 |
| (pausa a) |                              |   |           |   |         |
| 2-B :     | Não (pausa b)                | } | Por quê ? |   |         |
| (pausa c) |                              |   |           |   |         |
| 3- A :    | Porque ele está sem gasolina |   |           |   |         |
| (pausa d) |                              |   |           |   |         |
| 4- B :    | Pergunta à Maria se foi ela. | } | troca 3   |   |         |
| (pausa e) |                              |   |           |   |         |
| 5-A :     | Farei isso                   |   |           |   |         |

<sup>6</sup> Estamos cientes de que nos turnos 1 e 4 há presença de micropausas: “Oi (**micropausa**), tudo bem?” e “Não (**micropausa**), faz tempo”, as quais, na grafia, são representadas por vírgulas. Embora reconheçamos sua importância para o encadeamento das trocas, frisamos que nossa atenção está mais voltada à maneira como se articulam os atos de linguagem iniciativos e reativos, e, portanto, às pausas que aparecem nesses casos.

As pausas “a”, “c ” e “e”, situadas após os atos de linguagem iniciativos (respectivamente “você usou meu carro ?”, “Por quê ?” “Pergunta à Maria se foi ela”), embora sejam via de regra mais curtas do que as pausas “b” e “d”, localizadas respectivamente entre as trocas 1 e 2 e 2 e 3, logo depois dos atos de linguagem reativos (“Não” e “Porque ele está sem gasolina”), são consideradas mais relevantes justamente pela expectativa provocada pelos atos de linguagem iniciativos que as precedem.

#### **4.1.7.1. Silêncio como réplica ameaçadora das faces.**

Os dados paraverbal e não-verbal são indicadores eloqüentes do estado afetivo dos participantes (as entonações, os olhares, as mímicas e, sobretudo, a voz são recursos privilegiados para a expressão das emoções), bem como do estado da relação interpessoal (proximidade ou distância, igualdade ou hierarquia, consenso ou conflito...) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 41).

Admitindo que para descrever de modo eficaz o que se passa nas trocas comunicativas deve-se considerar as pressões que a polidez exerce sobre a produção ou recusa de produção das falas, pretendemos abordar alguns aspectos do mecanismo de preservação das faces.

#### **4.1.7.2. Silêncio como “estado de fala”.**

Segundo Goffman, ainda que um participante não faça uso da palavra no decorrer de um encontro (ou interação), ele continuará num “estado de fala”:

No decorrer de um encontro, os participantes serão obrigados a sustentar seu envolvimento no que está sendo dito, assegurando-se de que não ocorrerá nenhum período longo sem que ninguém faça uso da palavra (e que não mais do que uma pessoa o faça). Assim, num dado momento, pode *não estar ocorrendo fala nenhuma*, e, mesmo assim, os participantes continuarão num “*estado de fala*”. (grifo nosso)

Esse “estado de fala” pode ser ilustrado através de o exemplo a seguir, em que se observa a reação não-verbal e paraverbal dos participantes durante as trocas com a professora, na aula de PLE (turnos 697 a 931):

791	Diane	hum, hum. cada ladrão estranho nesse mundo, né/ um rouba cachorro na minha casa, há muito anos, nós tínhamos o hábito de deixar os sapatos do lado de fora, porque nós não entrávamos de sapato em casa. mais ou menos como os japoneses. nós fizemos anos
792	Kaori	(gesto positivo com a cabeça)
793	Roy	( )
794	Diane	o certo era isso eu acho, né, não usar sapato dentro de casa. aí o ladrão entrou no quintal da minha casa e roubou todos os sapatos da família.
795		hhhhh
796	Diane	foi terrível foi ridículo ninguém tinha sapatos pra sair de casa, não tinha ninguém tinha sapato meu pai arrajou um sapato que ele tinha jogado no lixo, vestiu-o, limpou o sapato, calçou o sapato e foi comprar sapatos. o ladrão levou todos os sapatos da minha casa, você acredita/ e pegou uma toalha de banho, amarrou tudo e levou. Nunca vi um ladrão tão esquisito. carregou os sapatos.

Após o turno de fala de Diane, Kaori, mesmo não fazendo uso da palavra, sustenta aquilo que foi dito pela professora, fazendo gestos positivos com a cabeça. Da mesma forma, adiante, depois do turno 794, de Diane, os alunos reagem com aspirações audíveis (hhhhh), a partir dos quais, segura da compreensão e acompanhamento de todos, ela segue fazendo sua explanação.

O referido *estado de fala* é evocado em algumas das expressões mencionadas na seção 4.1: “Quem cala, apanha pedras” (circunstância na qual um dos participantes silencia, a fim de tomar tempo para, em seguida, dar uma resposta) e “Engolir sapo” (quando o participante é obrigado a calar-se diante de uma afronta). Se numa conversa alguém diz que seu interlocutor “apanhava pedras” ou “engoliu sapos”, é porque acredita que, no contexto da referida interação, levando em conta o status dos participantes, tal interlocutor emitiu algum sinal que deu margem a essas respectivas interpretações.

#### 4.1.7.3. Silêncio como hesitação.

Há momentos nos quais uma hesitação pode ser entendida como um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega a concluir o turno do falante numa espécie de co-autoria. Veja-se o caso a seguir<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> 179 Prof.: c’est comment » c’est plus lent » c’est...  
180 M: [c’est plus lent ils parlent plus doucement  
181 Prof: ahã(0.5) et pour les autres »  
182 K: c’est plus facile (0.5) je chais pas si c’est parce qu’ils /.../  
183 Prof.: [je ne sais pas si c’est parce qu’ils sont

- 179 Prof: é como » é mais lento » é...  
 180 M: [é mais lento eles falam mais lentamente  
 181 Prof: ahã (0.5) et pour les autres »  
 182 K: é mais fácil (0.5) eu não sei se é porque eles /.../  
 183 Prof.: [não sei se é porque eles são belgas  
 <não é?> mas você acha que é mais fácil »

A lacuna deixada pela professora no turno 179 é usada com frequência pelos professores como recurso didático, a fim de levar o aluno a completar com suas próprias palavras sua linha de raciocínio iniciada. Já no turno 182, a hesitação feita pelo aluno é naturalmente de outra natureza. Diferentemente do professor, que abre uma brecha em sua fala com fins didáticos, o aluno hesita porque naquele momento certamente lhe faltam palavras na língua-alvo. São lacunas às quais o professor de língua estrangeira está atento, pois não ignora que muitas vezes se trata de um momento em que o aluno raciocina através da estrutura sintática da sua língua materna ou de uma outra língua estrangeira aprendida anteriormente, ou tenta buscar uma palavra ou expressão correspondente na língua-alvo.

Vejamos a seguir um exemplo<sup>8</sup> que evidencia este fato:

- 250 Prof.: bem escute se os jovens de deseseis anos não podem votar se os adultos não podem votar quem vai votar »  
 251 D: o voto é obrigatório mas a seis anos (0.5) eu eu penso que os jovens aos seis anos não tem consciência para vota e... “é aí não to sabendo formatar”  
 252 Prof.: vas-y  
 253 D: e e se se o voto aaah (2.0) “ah não sei

---

belge <n'est-ce pas> mais tu crois que c'est plus facile »

8

- 250 Prof.: bas écoute si les jeunes à seize ans ne peuvent pas voter si les adultes ne peuvent pas voter qui va voter »  
 251 D: le vote c'est c'est obligatoire mais à seize ans (0.5) je je pense que les jeunes à seize ans ne n'y a pas la conscience pour voter et ... "é aí não tô sabendo formatar"  
 252 Prof.: vas-y  
 253 D: et et si si le vote aaah (2.0) "ah não sei  
 254 Prof.: [ ] comment »  
 255 D: agora já perdi o fio da  
 256 Prof.: non tu n'as rien perdu vas-y (0.5) “si le vote”  
 257 D: fosse obligatoire »  
 258 Prof.: était obligatoire  
 259 D: était obligatoire à six ans  
 260 Prof.: à six ans ((faz gesto mostrando seis dedos))  
 261 D: no ((pronúncia inglesa)) non ((risos na sala))  
 262 Prof.: à seize ans

254	Prof.:	[ ] como»
255	D:	agora já perdi o fio da
256	Prof.:	não você não perdeu nada vai lá <b>(0.5)</b> “se o voto”
257	D:	fosse obligatoire »
258	Prof.:	était obligatoire
259	D:	era obrigatório aos seis anos
260	Prof:	aos seis anos ((faz gesto mostrando seis dedos))
261	D:	no ((pronúncia inglesa)) non ((risos na sala))
262	Prof.:	aos deseseis anos

No turno 251 e 253 observa-se um corte repentino, seguido de uma justificativa na língua materna, respectivamente, “é aí não to sabendo formatar” e “ah não sei”. A primeira justificativa ocorre logo após uma pequena quebra na formulação do enunciado, representada pelo sinal de reticências; e a segunda, vem seguida de uma pausa que se estende por dois segundos. Essa característica das trocas na sala de aula, marcadas com pausas e hesitações, é recorrente nos cursos de língua estrangeira, sobretudo nos níveis mais elementares. Em virtude do contrato pedagógico, essas lacunas entre os turnos de fala são mais toleradas do que em outros contextos.

Segundo Marcuschi (1998: 27) em geral as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar. São muitas as formas de se manifestarem, mas geralmente são reduplicações de palavras, artigos, conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como “ah ah ah” ou “ah:: eh::” e outros. Às vezes funcionam para o ouvinte como um pedido de socorro, como foi mostrado no exemplo acima. Após a hesitação de “D”, expressa através de sons não lexicalizados (aaah) e uma pausa de dois segundos **(2.0)**, a professora percebe a dificuldade da aluna e tenta ajudá-la, pedindo-lhe que reformule seu enunciado com uma expressão que indica incompreensão: “como »”. Como a aluna diz ter perdido “o fio da meada”, a professora insiste para que “D” faça um esforço para continuar. A aluna, então, atende ao pedido, misturando, porém, o enunciado com palavras da língua materna e da língua estrangeira: “fosse obligatoire”. Neste momento, a aluna revela aparentemente o motivo da dificuldade na formulação do enunciado. Por fim, a professora a corrige, traduzindo para a língua-alvo a palavra dita na língua materna: “était”.

#### 4.1.7.4. Silêncio como prefácio de despreferência.

Para Levinson (1983), as pausas podem ser vistas em seus diferentes tipos, conforme sua posição estrutural. Ratificando essa perspectiva, Marcuschi (1998: 27) considera que um silêncio após uma pergunta pode ser sentido não como pausa, mas como um *prefácio de uma despreferência*. Em outras palavras, a pausa neste caso pode ser um indício para o falante de que seu(s) interlocutor (es) não sabe(m) ou não quer(em) responder ou comentar aquilo que lhe(s) foi solicitado. Desse modo, o locutor recorrente tende a retornar à palavra e inferir uma resposta negativa de seu(s) interlocutor(es), o que revela que tomou aquilo como um turno. É o caso<sup>9</sup> de:

- 122 Prof.: ((cont.)) então é realmente um debate é interessante **(0.5)** então para o primeiro »
- 123 K: Céline
- 124 M: “ Nos deixam nos exprimir”
- 125 Prof.: sim ´nos deixam nos exprimir **(0.5)**
- 126 E: sim
- 127 Prof.: Todo mundo é a favor de Céline
- 128 Alunos [ ] sim (algumas respondem fazendo gestos de “sim” com a cabeça e outras hesitam em responder permanecendo caladas)
- 129 Prof.: sim é Céline **(0.5)** ((risos)) não não eu pergunto porque
- 130 K: ((não foi possível compreender o que foi dito som muito baixo))
- 131 Prof.: não mas por que ter medo' é uma simples pergunta ninguém será condenado à eternidade por causa disso então é simplesmente uma pergunta ahã´mas eu tento justamente não dar a vocês nenhuma pista a partir **(0.5)** do meu rosto isso é uma outra estratégia ahã então´pelo direito de voto aos seis anos **(0.5)** é quem»

Primeiramente a professora pergunta (turno 122): “então para o primeiro »”. Como obteve hesitações por parte das alunas, das quais algumas faziam gestos afirmativos com a

---

9

- 22 Prof.: ((cont.)) donc c´est vraiment un débat c´est intéressant **(0.5)** alors pour le premier »
- 123 K: Céline
- 124 M: “On nous laisse nous exprimer”
- 125 Prof.: oui´on nous laisse nous exprimer **(0.5)** Céline »
- 126 E: Oui
- 127 Prof.: Tout le monde est pour Céline »
- 128 Èlevés [ ] oui (algumas respondem fazendo gestos de “sim” com a cabeça e outras hesitam em responder permanecendo caladas)
- 129 Prof.: oui c´est Céline **(0.5)** ((risos)) non non je demande parce que
- 130 K: ((não foi possível compreender o que foi dito som muito baixo))
- 131 Prof.: non mais pourquoi avoir peur”c´est une simple question personne ne sera condamnée à l´éternité à cause de ça donc c´est tout simplement une question ahã´mais j´essaye justement de ne vous donnez aucune piste à partir **(0.5)** de mon visage ça c´est une autre stratégie aha alors´ pour le droit de vote à seize ans **(0.5)** c´est qui »

cabeça, sem muita convicção e outra parte olhava para baixo, a professora retoma seu turno, responde a pergunta lançada e justifica o porquê da sua insistência em ter repetido a pergunta:

- 129 Prof.: não não eu pergunto porque...  
130 K.: ((não foi possível compreender o que foi dito som muito baixo))  
131 Prof.: não não por que ter medo é uma simples pergunta ninguém será condenado à eternidade por causa disso, então é simplesmente uma pergunta ahã´.

Assim, o silêncio da maioria dos alunos é tomado pela professora como uma recusa em responder à pergunta. O que a faz retomar a palavra, dizendo que não há problema algum de os aprendizes tentarem responder (turno 131): “não não por que ter medo ( . ) é uma simples pergunta ninguém será condenado à eternidade por causa disso, então é simplesmente uma pergunta ahã´.”

#### **4.1.7.5. Silêncio como estratégia de evitação**

Embora o silêncio e as pausas sejam transmitidos pelo canal auditivo, estes sinais são frequentemente acompanhados de outros sinais não-verbais como os gestos e o olhar. Por isso levaremos em conta a manifestação destes outros sinais captados pelo canal visual.

Para analisar um material não-verbal de forma didática, pode-se considerá-lo a partir de três conjuntos: os signos estáticos, ou seja, tudo o que constitui a aparência física dos participantes; características naturais adquiridas (rugas, bronzeamento, maquiagem, decorações, etc); os cinéticos lentos, ou seja, as distâncias, as atitudes e as posturas e, finalmente, os cinéticos rápidos: jogo dos olhares, das mímicas e dos gestos. Uma vez que os falantes expressam seus silêncios e pausas juntamente com olhares e gestos, os quais ajudam a dar sentido ao momento da interação, o enfoque de nossas análises recairá sobre os cinéticos rápidos.

Ao paraverbal e não-verbal atribui-se o papel de orientar os participantes no mecanismo de alternância de turno que rege a conversação, de tal modo que eles percebam o momento conveniente de tomar, manter ou dar a palavra. As entonações, os gestos, os risos e os silêncios, como foram mencionados anteriormente, intervêm no encadeamento das trocas em resposta ao turno precedente.



Vejam os seguintes exemplos<sup>10</sup>:

- 17 Prof.: sim talvez problemas em geral com a política (0.5)  
18 E: ((incompreensível))  
19 Prof.: Não »(0.5) eu não sei isso é uma pergunta ah» (a câmera focaliza apenas a professora, mostrando um sorriso discreto desta)  
20 Prof.: Não houve um certo momento se diz em que se trata de um deputado (0.5) Wallon isto é »Eles estão na Bélgica sim» É isso eles estão na Bélgica está bem (0.5) [...]

O trecho a seguir mostra um momento no qual a professora explicita o valor ilocutório de seu ato de linguagem proferido anteriormente “O que eu acabei de fazer foi uma pergunta, hã”. Não obtendo resposta dos alunos, ela mesma responde, turno 20: “Não » (0.5) houve um certo momento dizem que se trata de um deputado (0.5) Wallon isto é Eles estão na Bélgica sim É isso »eles estão na Bélgica está bem (0.5) [...]”. Dessa forma, essa análise nos faz crer que a não-intervenção dos alunos atua como *pista de contextualização* cuja função é fornecer informação ao professor de que o trecho do documentário discutido não está suficientemente claro. O que justificaria o fato de a professora intervir naquele momento, explicando ela mesma a informação solicitada.

Situação semelhante ocorre neste outro trecho<sup>11</sup>:

- 32 Prof.: olhe ((prof. Aponta para o vídeo)) (0.5) não já foi (0.5) então para a primeira pergunta será que é verdadeiro ou falso »  
33 Aluno: falso ((não foi possível identificar o aluno que respondeu a questão))  
34 Aluno: falso  
35 Prof.: por que é falso »  
36 Aluno: porque a maioria é 18 anos  
37 Prof.: você tem certeza »(2.0) ((A câmera focaliza uma aluna que olha para baixo))

---

10

- 17 Prof.: oui peut-être des problèmes en général avec la politique (0.5) est-ce que vous pouvez me dire ah dans quel pays ils sont »  
18 E: ((incompreensível))  
19 Prof.: Non »(0.5) Je ne sais pas ça c'est une question ah » (a câmera focaliza apenas a professora, mostrando um sorriso discreto desta)  
20 Prof.: Non il y a eu un certain moment on dit qu'il s'agit d'un député (0.5) Wallon c'est-à-dire »ils sont en Belgique oui »c'est ça ils sont en Belgique d'accord (0.5) [...].

11

- 32 Elève: regardez ((prof. aponta para o vídeo)) (0.5) non c'est allée (0.5) alors donc pour la première question est-ce que c'est vrai ou faux »  
33 Elève: faux ((não foi possível identificar o aluno que respondeu))  
34 Elève: faux  
35 Prof.: Pourquoi c'est faux »  
36 Elève: parce que la majorité c'est dix-huit ans  
37 Prof.: tu es sûre » (2.0). ((A câmera focaliza uma aluna olhando para baixo)) ça c'est une question hein » ((risos da professora e das alunas)) d'où avez-vous eu cette information?(1.5) alors, c'est faux, c'est faux vous me dites que c'est faux mais comment vous savez que c'est faux?. »

isso é uma pergunta heim »((risos da professora e das alunas)) de onde vocês têm essa informação? **(1.5)** então, é falso, é falso´vocês me dizem que é falso´mas como vocês sabem que é falso?

Na situação acima, verifica-se mais uma vez que a professora, por não ter obtido resposta à sua pergunta, retoma a palavra, respondendo o que perguntou: “**(1.5)** então, é falso, é falso´vocês me dizem que é falso´mas como vocês sabem que é falso?»”

Retomando o primeiro exemplo citado na seção anterior (4.1.7.4), cabe destacar ainda o objeto de negociação entre as alunas e a professora. Observando a seqüência, pode-se verificar que as alunas hesitam em responder à professora, não por não saberem a resposta, mas pelo cuidado em como fazê-lo sem que sua face positiva seja afetada. Em outras palavras, o que está em jogo é a imagem que as alunas estão preocupadas em manter diante uma das outras. É neste contexto que a chamada estratégia de evitação parece justamente atender a esta necessidade de proteger a face.

- 122 Prof.: ((cont.)) então é realmente um debate é interessante **(0.5)** então para o primeiro
- 123 K: Céline
- 124 M: “ Nos deixam nos exprimir”
- 125 Prof.: sim´nos deixam nos exprimir **(0.5)**
- 126 E: sim
- 127 Prof.: Todo mundo é a favor de Céline
- 128 Alunos [ ] sim (algumas respondem fazendo gestos de “sim” com a cabeça e outras hesitam em responder permanecendo caladas)
- 129 Prof.: sim é Céline **(0.5)** ((risos)) não não eu pergunto porque
- 130 K: ((não foi possível compreender o que foi dito som muito baixo))
- 131 Prof.: não mas por que ter medo ( . ) é uma simples pergunta ninguém será condenado à eternidade por causa disso então é simplesmente uma pergunta ahã´mas eu tento justamente dar a vocês nenhuma pista a partir **(0.5)** do meu rosto isso é uma outra estratégia ahã então´pelo direito de voto aos seis anos **(0.5)** é quem»

No turno 123, a aluna K responde à pergunta feita pela professora. Mas, como a resposta não foi consensual, esta última a repete para saber também a opinião das demais alunas: “Todo mundo é a favor de Céline »”. As alunas, porém, não respondem com convicção. Umas respondem fazendo gesto de “sim” com a cabeça, e outras permanecem em silêncio. Por conseguinte, no turno 131, a professora faz um comentário que explicita o que realmente está sendo negociado naquele momento: as imagens que cada uma deseja projetar para si. Para as alunas que preferiam não arriscar, importava proteger suas faces de possíveis equívocos fazendo silêncio com ou sem gestos de sim afirmativos com a cabeça. Neste último

caso, cabe ressaltar ainda que, como as carteiras foram dispostas em fileiras, poucas alunas conseguiram ter acesso a tais gestos: as que estavam sentadas ao lado esquerdo ou direito, ou ainda em frente ou atrás daquelas que gesticularam, tiveram poucas chances de enxergar aqueles sinais. A pessoa que tem o campo de visão mais privilegiado neste caso é a professora.

## 5. Gestos – facilitador das trocas

Neste capítulo objetivamos analisar a variedade dos gestos utilizados pelos membros do grupo classe da aula de PLE. Cabe ressaltar que estamos cientes das limitações que acompanham aqueles que se aventuram a analisar algum aspecto cultural de um outro povo diferente do seu, tal como observou o antropólogo americano Edward T. Hall em seu livro *A linguagem silenciosa* (1984: 48)<sup>12</sup>: “(...) O conhecimento que acompanha a análise de uma cultura diferente não é mais que um testemunho.” .

### 5.1. Gestos e comunicação não-verbal.

A comunicação do corpo se faz em grande parte pelo recurso aos gestos. “Gesto” provém do latim *gestus* que significa “ter consigo”, “executar”, “produzir”. Trata-se, portanto, de “uma ação corporal visível, pela qual certo significado é transmitido por meio de uma expressão voluntária”. (RECTOR e TRINTA, 1999: 23). Assim, por exemplo, quando uma pessoa mostra a outra o polegar apontado para cima, informando-lhe que tudo está bem, trata-se de um gesto com representação intencional e codificada.

Além de sua função propriamente referencial, pode-se atribuir ao gesto uma função fática: quem gesticula intensifica o contato, chamando atenção para si.

De um amplo quadro de sinais não-verbais, trataremos aqui apenas dos gestos cuja forma se caracteriza por movimentos dos braços, dos ombros e das mãos, bem como da expressão corporal. Tais gestos podem substituir a palavra ou realçar a expressão lingüística, conferindo-lhe “vida” e “cor”. Além disso, vale ressaltar que os gestos podem informar sobre estados afetivos dos participantes (RECTOR E TRINTA, 1999: 29).

---

<sup>12</sup> “La connaissance qui suit l’analyse d’une culture différente n’est guère plus qu’un témoignage”.

Como mostramos na seção 2.4, o signo representa um objeto (idéia ou coisa) para alguém, provocando o aparecimento de outros signos e assim por diante. Mostramos que ao representar uma idéia, a palavra também é um signo; do mesmo modo, o gesto, ao mostrar, indicar ou simbolizar uma emoção, uma intenção ou uma atitude também é um signo (não-verbal).

Há vários tipos de gestos. Alguns evidenciam similaridade, em sua forma, com aquilo que representam; outros sugerem uma relação de contigüidade com aquilo a que se referem; e há ainda aqueles que pouco ou quase nada fazem lembrar, em sua realização, com o aspecto material daquilo a que remetem.

Em virtude de sua feição performativa, o gesto é, segundo Rector e Trinta (1999: 17), um signo elementar em um processo de comunicação do corpo, e, enquanto tal, relaciona três níveis de distribuição:

- 1) sintático – pois os gestos podem figurar numa seqüência, cujo sentido, considerado o contexto, provém de seu encadeamento.
- 2) semântico – pois os gestos possuem significados (convencionais)
- 3) pragmático – pois os gestos remetem à experiência individuais e à competência social daquele que gesticula.

Sob a perspectiva da semiótica, os gestos expressivos são signos porque constituem unidades de expressão que relacionam uma forma de manifestação (signo-veículo) a alguma coisa (signo-objeto) e provocam uma ação (signo-interpretante).

### **5.1.1. Cultura e comportamento social do corpo.**

A gama de significados associados a padrões de comportamento corporal varia de uma cultura a outra. Assim, cada gesto de um indivíduo o situa como membro de uma dada comunidade e, ao mesmo tempo, revela também suas peculiaridades. Por conseguinte, a cultura se configura como um aspecto da vida social responsável por pautar o comportamento social do corpo.

Segundo Rector e Trinta (1999: 14)

Ao estabelecer padrões e determinar referências, a cultura termina por moldar usos e costumes sociais, que caracterizam um povo e o distinguem de outros povos. É o que se constata quando de um estudo contrastivo de

comunicação do corpo que envolva distintas comunidades ou sociedades humanas.

Ainda sob essa perspectiva, pode-se dizer que a imobilidade voluntária também é moldada pela cultura, visto que, como apontamos na seção 4.1.2, o uso do silêncio (ausência de atividade vocal e verbal) e da quietude (imobilização do corpo), salvo em casos de patologia, são atitudes socialmente adotadas por força de uma aquisição e um aprendizado.

### 5.1.2. Análise dos gestos em aula de PLE

Ao analisar o material audiovisual da turma de PLE, um aspecto da interação professor-aluno chamou nossa atenção de imediato: a recorrência aos gestos tanto por parte dos alunos quanto da professora. Esse fato não ocorre, no entanto, em qualquer momento da interação. Os gestos são usados com frequência para a descrição de um determinado objeto ou para a representação de uma determinada ação. Trata-se de gestos que evidenciam aquilo que se quer dizer e facilitam a intercompreensão. No exemplo a seguir, os alunos comparavam Juiz de Fora com sua cidade de origem, no que diz respeito à violência urbana:

87	Diane	nenhum
88	Donald	nenhum não. > °acho que não< °
89	Daiane	e vocês comparando Juiz de Fora, Juiz de Fora especificamente, com as cidades de vocês ( . ) o que que vocês acham ( . ) o que é mais ( . ) perigoso ( . ) onde é mais perigoso/
90		((alunos fazem gesto indicando o chão))
91	Kaori	aqui.

Nesse trecho o gesto dos alunos apontando o indicador para o chão acompanha a palavra “aqui”. Ainda que tal gesto possa ser manipulado durante uma conversa por falantes que possuem a mesma língua materna, observamos que na seqüência em questão o recurso ao gesto referido evidencia uma preocupação dos falantes do grupo-classe com o próprio processo de comunicação, com o fazer entender.

Na seqüência um pouco mais adiante a professora se vale do mesmo gesto:

96	Diane	no caso, você morava em Tóquio, né/ =
97	Kaori	= ahn não, em Tóquio não.
98	Kanji	= [no caso casa
99	Kaori	[hum hum. ah
100	Diane	onde você acha mais perigoso/ lá ou aqui/ ((seguido de gestos da professora))

101 Kanji aqui. ((aluna aponta para o chão))

Destaca-se no turno 100, o gesto de Diane apontando o indicador para o chão, referindo-se ao país onde o grupo-classe se encontrava. Em seguida, no turno 101, Kanji repete o mesmo gesto da professora, seguido da palavra “aqui”.

Já nesse trecho, recorre-se aos gestos para auxiliar na descrição de um objeto:

111 Aiko já percebi que eles a polícia militar usa aquele negócio que pára uma bala ( . )  
eu não sei como é que se fala  
112 Diane <colete à prova de balas>  
113 Aiko é isso. eu reparei. aqui [usa.  
114 Diane [aqui usa.  
115 Aiko ° lá não°  
116 Diane no Rio usa sempre  
117 Aiko ah, lá/  
118 Kanji quê/  
119 Aiko no Rio  
120 Kaori colete/ colete/  
121 Diane no Rio de Janeiro  
122 Diane colete ( . ) a prova de bala ((fazendo gesto explicativo))  
123 Kanji [ah, sim  
124 Kaori (( faz gesto de bala furando barriga))

Os gestos que a professora faz imitando tiros atingindo o colete são nitidamente de natureza explicativa. Nunca conversa ordinária entre duas pessoas que possuem a mesma língua materna não é usual esse tipo de mímica, salvo se houver algum problema referente ao canal ou ao código em questão. Vale ressaltar que o aluno Kanji repete os mesmos gestos feitos pela professora, confirmando por meio dos mesmos sua compreensão em relação ao que ela tinha perguntado.

Observemos o exemplo a seguir:

154 Noami ah, nom, nom, nom, não coloca ((fazendo gesto de encaixar algo na cintura)).  
só:: caso de emergência.  
155 Aiko eles têm balas mas só caso de emergência dá susto no criminoso. eles atiram,  
ah/  
156 Diane mas deve ser muito complicado, né/ em caso de emergência ((mudando a voz  
para parecer impostada)) pára criminoso, vou colocar as minhas balas  
157 hhhhhh  
158 Diane coloca todas as balas, agora estou com balas, aí, tum tum. ( . ) acho  
complicado.

No turno 171, Roy simula uma arma apontada para cima para fazer entender que em seu país o crime é mais “eficaz” que o do Brasil. Há, portanto, uma associação entre o gesto

que simula uma arma com a expressão “melhor crime”. Não se trata aqui de descrever um objeto, mas de representar uma ação com a qual se comete o crime. Em seguida, Roy faz um outro gesto, o qual, dessa vez sim, auxilia na descrição de um objeto, no caso, “uma grande arma”.

- 171 Roy mas acho que na Nova Zeland tem mais é:: ( . ) melhor crime ((sinal com o polegar para cima)) ((rindo))  
 172 Diane melhor crime/  
 173 Roy é. mais [mais le ve.  
 174 Diane [que tipo de crime ocorre mais lá/  
 175 Roy mais ( . ) os: bandidos não têm grande armas ((faz gesto indicando uma grande arma))

Nesse outro trecho, a descrição do significado da palavra “assaltante” e “ladrão” (turno 191) é explicado pela professora através de pequenas simulações de ações do ato de *assaltar* e *roubar*, ao apontar o dedo como se fosse uma arma (associação com verbo assaltar) e esticar o braço como se estivesse pegando um objeto (associação com verbo roubar).

- 189 Diane = criminosas é. qualquer tipo de coisa matar, roubar, qualquer coisa que você considere muito séria. mas, por exemplo, assaltante ( . ) é o sujeito que rouba usando violência  
 190 Ade hum hum  
 191 Diane quer dizer, um assaltante é um sujeito que ameaça a pessoa diretamente. um ladrão é uma pessoa que vê um objeto que não é dele e pega. não tem nenhuma pessoa, ele sabe que é de outra pessoa mas ele vem e ( . ) leva. quando você tem uma pessoa você fala “eu quero a sua bolsa”. né/ tem essa direfença aqui. ( . ) ok/ bom. vamos dar uma lida hoje na historinha. ( . ) no texto da Graça e do Ronaldo.

Essa passagem faz parte de uma seqüência na qual a professora pergunta aos alunos o que eles faziam no país deles que não mais fazem no Brasil. O aluno Roy, ao intervir, diz não comer da mesma maneira que em seu país. Para expressar seu espanto com o fato de os brasileiros comerem muito no almoço, faz um gesto “hiperbólico” com os braços. Os gestos parecem, além de comunicar o fato em si mesmo, o prato cheio de comida, transmitir o espanto com o referido hábito brasileiro.

- 888 Diane hum hum.  
 889 Donald diferentes climas diferentes hábitos  
 890 Diane comidas diferentes.  
 891 Donald é sim diferentes maneiras de comer também, muito mais de a :: de almoço porque todo mundi aqui come ((gesto indicando um grande prato de comida))  
 892 Diane todo mundo come muito no almoço.  
 893 Donald Muito sim.



894 Diane verdade.  
895 Roy não tem jantar.  
896 Diane oi/  
897 Roy não tem.  
898 Diane aqui/  
899 Roy tem, mas ::  
900 Diane depende da casa.  
901 Donald não é a mesma coisa. todo mundo janta lá.

No turno 891, Donald, depois de revelar seu espanto com um hábito brasileiro “é sim diferentes maneiras de comer também, muito mais de a :: de almoço porque todo mundi aqui come”, faz um gesto indicando um grande prato de comida, dando, dessa forma, a dimensão não só exagerada do prato de comida, como também do seu choque com esse hábito da cultura brasileira: o fato de todos com os quais ele convive comerem na hora do almoço pratos cheios de comida.

## **6. Considerações finais.**

A idéia de analisar os sentidos inferidos a partir do silêncio e de outros sinais não-verbais em dois contextos distintos de aula de língua estrangeira – um aloglota (FLE) e outro homoglota (PLE), levando em conta cada uma das formas adotadas na organização do espaço físico da sala de aula (uma, em semicírculo, e a outra em fileiras), renderam boas observações sobre o tipo de interação aí ocorrido, a relação interpessoal entre os participantes, a postura destes em relação a elementos de outra cultura e a variedade de linguagens empregadas para efetivar a comunicação.

As análises foram feitas a partir de transcrições de duas fitas de vídeo, sendo uma de gravações de aula de português para estrangeiros (ambiente homoglota) e a outra de francês língua estrangeira (ambiente aloglota). A aula de português para estrangeiros foi ministrada em uma turma de alunos provenientes de diferentes nacionalidades. Nessa aula, a atividade proposta pela professora consistia em apresentar um texto aos alunos, cujo tema geral era a violência urbana. O texto era composto de diálogos fictícios, fabricados com propósitos didáticos. O principal objetivo era propiciar um ambiente de conversação ao grupo-classe.

Na aula de FLE a atividade proposta gira em torno de um assunto que diz respeito à outra cultura: a cultura belga. Esse tema, juntamente com as peculiaridades da língua-alvo, transporta os participantes para “outro território”. Assim, embora todas tenham a mesma língua materna e estejam aprendendo a língua-alvo em seu país de origem, a atividade, de certa forma, as desloca para um outro ambiente. Esse dado é importante para compreender alguns aspectos da interação que ocorrem nesse contexto. Os silêncios aparecem com mais frequência no momento em que as alunas são interrogadas a respeito do material trabalhado em aula (um documentário do sistema Vif@x). Trata-se de questões que exploram não apenas a compreensão sobre a língua, mas também aspectos de outra cultura e seu posicionamento a respeito. As respostas não vêm de forma rápida. Algumas sugerem que a dificuldade, expressa através de pequenas pausas de hesitação, resulta da pouca desenvoltura na formulação dos

enunciados, e, muitas vezes, da insegurança em responder. Insegurança que dá margem a inúmeras negociações entre a professora e aprendizes, até que o real problema da dificuldade e da recusa em responder, ou seja, o medo de errar, de se expor, de parecerem inábeis frente às outras, vem às claras, como nessa passagem expressa pela professora: “ninguém vai ser condenado à eternidade por causa disso” (ver seção 4.1.7.5). As imagens estão, portanto, todo o tempo em jogo na interação em sala de aula, assim como uma preocupação em preservar as faces. Isso mostra o quanto a linguagem não-verbal está presente na comunicação entre os membros do grupo-classe e a importância de estar atento ao seu uso num meio onde “não fala quem quer quando quer” (CICUREL, 1985:16).

O estudo da linguagem não-verbal ressalta que a comunicação não é apenas feita por meio de palavras, mas também do corpo e de outros sinais, como é o caso das pausas e dos silêncios. Especialistas da área estimam que apenas 7% dos pensamentos são transmitidos por palavras; 38% por sinais paralingüísticos, tais como a entonação de voz, velocidade como que as palavras são pronunciadas; e 55% pelos sinais do corpo (fisionomia tensa, olhar triste etc). (SILVA, 1996).

A outra aula que compõe a transcrição de nosso corpus, de PLE, é constituída de membros originários de diferentes culturas. Por isso tivemos de observar vários aspectos concernentes à relação inter e pluricultural. Desde o começo da análise do material, percebemos o uso freqüente dos gestos pelos participantes em vários momentos das atividades propostas pela professora. Como optamos por trabalhar com dois contextos distintos, a comparação com o corpus de FLE tornou a análise ainda mais interessante. Diferentemente do contexto aloglota, notamos que na aula de PLE houve inúmeras vezes recursos aos gestos por parte dos participantes com vistas a facilitar a comunicação entre eles.

Os momentos de silêncios nesse contexto ocorrem de forma diferente. Na maior parte do tempo o silêncio é produzido pelos alunos. Este silêncio, porém, não é passivo. É um silêncio que age sobre o outro, fornecido através da escuta de cada um; um silêncio normalmente acompanhado de sinais emitidos através de expressão facial, do olhar e de balanços com a cabeça. Sinais que orientavam todo o tempo a professora e que sinalizavam se os aprendizes estão compreendendo ou não aquilo que era dito. É a partir desses sinais que a professora dá prosseguimento ao seu discurso e à atividade proposta.

Na interação professor-aluno, como já foi mencionado, é o primeiro quem tem direito à maior parte dos turnos de fala. O professor, ao conduzir as atividades, distribuir as falas, animar a aula, acaba ocupando boa parte do tempo nos turnos, restando, assim, aos aprendizes a tarefa de participar da aula através de sua escuta. Para o professor, esse momento pode ser

uma ocasião de avaliar o próprio andamento da aula, pois é justamente mediante os sinais emitidos pelos alunos no momento de sua escuta, que ele dá prosseguimento às atividades pedagógicas. E, para o aluno, por sua vez, pode ser uma ocasião para avaliar aquilo que está sendo dito, expressando sinais indicativos de interesse e atenção. Estar atento a esses sinais pode representar, portanto, um passo para o professor fazer sua auto-avaliação enquanto profissional que coordena e anima um grupo-classe, cujos membros possuem uma habilidade sensitiva mais desenvolvida para aprender uma língua estrangeira (uns são mais auditivos, outros mais visuais, outros mais táteis), e não apenas uma forma para perceber o andamento da aula. Levando em conta essas habilidades sensitivas inerentes a cada pessoa, o professor se depara com outro desafio: como propor atividades que contemplem as necessidades específicas de aprendizagem de cada um, de modo a potencializar essas aptidões e suprir as dificuldades de apreensão do conteúdo ministrado na aula de língua estrangeira? Estaria o professor ciente dessas habilidades quando prepara avaliações de modalidades escrita e oral?

Pesquisar a comunicação não-verbal fez emergir uma série de reflexões a respeito da rede complexa de sinais que constituem uma conversação e as inúmeras formas de negociação propostas pelos participantes com vistas a salvar suas faces. Os exemplos selecionados no presente trabalho mostraram que os silêncios e as pausas, longe de passarem despercebidos, influenciam, de fato, as trocas e provocam ação responsiva.

Analisar esses sinais e os sentidos inferidos a partir deles pode ser um passo para descobrir os reais problemas e dificuldades de comunicação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Gênerio e livro didático de lingual estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Unicamp, v. 44, n. 1, 2005, p. 59-71.

\_\_\_\_\_. Linguagem e aprendizagem de lingual estrangeira. In *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, nº 17, 2º sem. 98, p. 99-108.

\_\_\_\_\_. Trocas verbais em interação pedagógica. In: HAMMES, W.J e VELTROMILE-CASTRO, R. (org.) *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 153-168.

\_\_\_\_\_. Scène d'humour pour une mise en scène de la langue. In: *CONGRES BRESILIEN DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS*, 16, 2007, João pessoa. Anais... João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2007, p.9-14.

\_\_\_\_\_. “Interação pedagógica e contexto de aprendizagem”. Comunicação apresentada no VIII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 9-11/07/2007, UnB.

ALVES, Rubem. *O retorno e terno*. Campinas, SP. 23ª ed. Papirus, 1992.

AUSTIN, John L. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil, 1970.

BAKHTIN, Mikhaïl. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Minuit, 1977.

BATESON, Gregory. *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. In: RIBEIRO, Branca T., GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*, São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 85-105.

BROWN, P., LEVINSON, S. *Politeness*. Cambridge, CUP, 1987.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral 1*. Campinas, Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística geral 2*. Campinas, Pontes, 1989.

BIGOT, Violaine. Converser em Classe de Língua. Mythe ou Réalité? In: *La construction Interactive des Discours de la Classe de Langue*, Les Carnets du CEDISCORS 4, Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p. 33-56

BRAVO, Diana. Panorâmica breve acerca del marco teórico y metodológico. In: *Pragmática sociocultural: Estudos sobre el discurso de cortesia en español*. Barcelona, Editoria Ariel, S.A., 2004, p.5-11.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.

CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU, D., *Dicionário da Análise do Discurso*. São Paulo, contexto, 2002.

CHEVALIER, Jean et al. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.

CICUREL, Francine. A dinâmica das interações em aula de língua. *Gragoatá*. Niterói, EdUFF, n.5, 2º.sem., 1998.

CICUREL, F., *Parole sur Parole ou le métalangage dans la classe de langue (Didactique des Langues Étrangères)*. Paris, CLE International, 1985.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem, in *Caderno de Tradução* nº 9. Porto Alegre, 2000, p. 3-25.

DABÈNE, L., Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In *Etudes de linguistique appliquée* nº55, 1984, p.39-46.

DESSONS, Gérard. *Le silence du langage*. Gragoatá. Niterói, EdUFF, n.18, 1.sem., 2005, p. 49-64.

FRAGA, Kátia F. *O gênero aula de língua estrangeira e as novas tecnologias: mudanças e acomodações*. Niterói, 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de pós-graduação em letras – área de concentração em lingüística, Universidade Federal Fluminense, 2005.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da conversa. *Verdas*, Juiz de Fora. v.6, n. 2. p.89-113, 2004.

GOFFMAN, Erving. A situação Negligenciada. In: RIBEIRO, Branca T., GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*, São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, Branca T., GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*, São Paulo: Ed Loyola, 2002, p.13-20.

\_\_\_\_\_. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris:Minuit, 1973.

\_\_\_\_\_. A elaboração da FACE. In FIGUEIRA, Sérvulo (org.), *Psicanálise e Ciências sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, p. 76-114

\_\_\_\_\_. *Façons de parler*. Paris: Minuit, 1987.

GRICE, H. Paul. Logique et conversation. In *Communications* n° 30. Paris: Seuil, 1979.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: Ribeiro, Branca T., Garcez, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*, São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 149-182

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I e II., Paris, Fayard, 1987.

HALL, Edward. *La dimension cachée*. Paris: Seuil, 1971.

\_\_\_\_\_. *Le langage silencieux*. Paris, Éditions du Seuil, 1984.

LAPLANE, A. L. F. Interação e Silêncio na Sala de Aula. *Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, Campinas, SP, v. 1, 2000, p. 55-69

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. BAUER, Martin W. e Gaskel, George. (ed). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAFORST, Marty. Interaction, ratés de l'intercompréhension et identité professionnelle: traces discursives du social. *Gragoatá*. Niterói, EdUFF, n.20, 1.sem., 2006, p.29-45.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*, São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Le discours en interaction*. Arman Colin, 2005.

\_\_\_\_\_. *Les interactions verbales I, II e III (3 tomos)*. Paris, Armand Colin, 1992, 1994, 1998.

\_\_\_\_\_. *Les actes de langage dans le discours*. Paris, Nathan, 2001.

\_\_\_\_\_. A noção de 'negociação' em análise de conversação: o exemplo das negociações de identidade. *Gragoatá*. Niterói, EdUFF, n.11, 2ºsem., 2001, p.157-176

MARCONDES, Danilo. Em defesa de uma concepção pragmática da linguagem. *Gragoatá*. Niterói, EdUFF, n. 18, 1 sem. 2005. p. 11-29.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1998.

MAETERLINCK, Maurice. *Le trésor des humbles*. Bruxelles, Labor, 1998.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, 21-43.

POPPER, K.R. *La connaissance objective*. Paris, Aubier, 1991.

RECTOR, Mônica & TRINTA, Aluizio Ramos, *Comunicação do Corpo*. 4ª ed. São Paulo, Ática, 1999.

ROULET, E et al. *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern/Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, 1985

REVUZ, Christine. A Língua Estrangeira Entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In: SIGNORI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2002

SCHEGLOFF, E. E., JEFFERSON e SACKS, H. The preference for self-correction. *Language*, 53, 1977, p. 361-382.

SILVA, Maria Júlia Paes de, *Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde*. São Paulo, Editora Gente, 1996.

WEISS, Denise B. *Conversação em aula de português para estrangeiros*. Niterói, 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de pós graduação em letras – área de concentração em lingüística, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

TANNEN, D e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimentos em interação. IN.: RIBEIRO, B.T e GARCEZ, P.M. (org.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 183-214.

TRAVERSO, Véronique *L'analyse des conversations*. Armand colin, 1999.

VION, R. L'analyse des Interactions Verbales. In: *Les Carnets du CEDISCOR 4*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p.19-32.



## Anexo 1

Aula de francês língua estrangeira (FLE).

UERJ - Rio de Janeiro

(Contexto: aula de língua francesa com 6 alunas do sexto período)

- 1 Prof.: Alors, on commence aujourd'hui notre cours de français et aujourd'hui on va visionner un documentaire Vif@x  
Vous connaissez le projet Vif@x ? » Je crois, n'est-ce pas »
- 2 Elève (não identificado) : non
- 3 Prof. : oui »
- 4 K: oui
- 5 Prof. ((Cont.)): le projet Vif@x est un projet très intéressant parce que ce sont des séquences enregistrées à partir des téléjournaux OUI » **(0.5)** donc, on enregistre certaines séquences et puis on vous propose certains exercices. Quelques exercices à propos de cette séquence vidéo OUI' **(0.5)** Alors' aujourd'hui qu'est-ce qu'on va faire'' on va visionner une séquence et puis vous aurez une feuille d'exercices à compléter' mais d'abord on va visionner la séquence sans aucun son' **(0.5)** OUI''
- 6 Elèves: humhum

((Alunas assistem ao vídeo em silêncio))

- 7 Prof.: alors' **(0.5)** quel est le sujet? » **(0.5)** qu'est-ce que vous pouvez imaginer à propos du de l'émission »
- 8 K: les jeunes qui discutent sur la politique
- 9 Prof.: les jeunes qui discutent sur la politique **(0.5)** qu'est-ce qu'on peut discuter » **(0.5)** quel peut être le sujet de discussion »
- 10 K: grand ah peut-être l'âge qu'on doit commencer à voter
- 11 Prof. : peut-être l'âge auquel on doit commencer à voter
- 12 M: une réforme politique »
- 13 Prof.: une réforme politique' ça c'est grand, ah » mais mais c'est c'est possible'

- tout à fait possible... quoi d'autre »
- 14 M: une réforme fiscale
- 15 Prof.: une réforme fiscale' aussi'oui' peut-être'(0.5) OUI » (0.5) ah »
- 16 M: des problèmes en général avec la politique
- 17 Prof.: oui' peut-être' des problèmes en général concernant la politique' (0.5)  
est-ce que vous pouvez me dire ah dans quel pays ils sont »
- 18 E: ((incomprensível))
- 19 Prof.: Non » (0.5) Je ne sais pas' ça c'est une question ah »
- 20 Prof.: Non il y a eu un certain moment on dit qu'il s'agit d'un député (0.5)  
wallon' c'est-à-dire » ils sont en Belgique' oui » c'est ça' ils sont en  
Belgique' d'accord" (0.5) alors je vous distribue ah (0.5) la feuille' oui »  
mais avant je vous propose la question comme avait (?)demandé de  
proposer et moi j'ai changé la question, hein (0.5) actuellement en  
Belgique on a le droit de voter à partir de 21 ans' vous croyez que ça  
c'est vrai ou faux » ou vous savez si ça c'est vrai ou faux »
- 21 Elève ((não identificado)): je ne sais pas
- 22 Prof.: non »
- 23 K: je crois que c'est faux
- 24 Prof.: Pourquoi »
- 25 K: Parce que je sais qu'en France on commence à voter dès dix-huit ans
- 26 Prof.: oui (0.5) dans la grande majorité des pays d'ailleurs
- 27 K: alors, je je pense pourquoi en Belgique ça sera différent »
- 28 Prof.: [ ce serait différent' bas  
tu sais bien que les Français n'aiment pas beaucoup les Belges' hein »  
quoi encore » (0.5) on ne peut pas savoir exactement ah mais je vous  
distribue donc les feuilles ouais » (0.5) maintenant' je vais mettre le son
- ((distribuição das folhas de exercícios))
- 29 Prof.: Pourquoi /.../
- 30 Elève: elle est Belgique » elle est Belge » je suis Française
- 31 Prof.: elle est Belge » (0.5) alors' je reviens en arrière oui » et on va (0.5)  
visionner avec du son (0.5, 0.5) ça c'est la fin de l'autre séquence'oui »

((projeção do vídeo com som))

- 32 Prof.: regardez ((prof. aponta para o vídeo)) **(0.5)** non c'est alléeXXXXX**(0.5)**  
alors' donc' pour la première question' est-ce que c'est vrai ou faux »
- 33 Elève: faux ((não foi possível identificar o aluno que respondeu à questão))
- 34 Elève: faux
- 35 Prof.: Pourquoi c'est faux »
- 36 Elève: parce que la majorité c'est dix-huit ans
- 37 Prof.: tu es sûre » **(0.5)** ça c'est une question hein » d'où avez-vous eu cette  
information? **(0.5)** alors, c'est faux' vous me dites que c'est faux' mais  
comment savez-vous que c'est faux? »
- 38 Elève: parce qu'ils discutent si on va changer l'âge pour seize ans **(0.5)** ils peut  
commencer à voter depuis dix-huit alors ça veut dire qu'ils commencent  
' ils ont je crois qu'ils commencent à seize ans
- 39 Prof.: c'est ça' ils ont dit ça au début on dit que ces jeunes viennent d'avoir  
dix-huit ans **(0.5)** donc' ils n'ont jamais encore voté' c'est ça donc' c'est  
parce que l'âge où on commence à voter en Belgique comme dans la  
grande majorité des pays c'est justement dix-huit et qu'est-ce qu'on est  
en train de discuter »
- 40 M: qu'est-ce qu'on va changer /.../
- 41 Prof.: justement ' donc ta première hypothèse était correcte d'accord »  
c'est-à-dire si on va changer l'âge permis pour voter' n'est-ce pas »  
d'ailleurs' c'est ça que veut dire' c'est ça que suggère le titre n'est-ce  
pas" "LA POLITIQUE EN CULOTTES COURTES" **(0.5)** c'est-à-dire'  
la politique pour le petits n'est-ce pas"là ils ne sont pas si petits que ça  
n'est-ce pas » ils ont déjà seize ans' mais de toute façon'ce ne sont pas  
encore des grands adultes **(0.5)** n'est-ce pas » **(0.5)** alors' c'est difficile »  
c'est facile »
- 42 M: pas difficile
- 43 Prof.: ce n'est pas difficile' ce n'est pas la même chose'c'est facile' c'est  
différent d'accord **(0.5)** quelles sont les difficultés » que vous avez pu  
comprendre » je sais que vous n'avez pas tout compris vous n'avez  
écouté ça qu'une seule fois' donc je n'a je n'espère pas que vous avez  
tout compris **(0.5)** mais alors, vous avez des problèmes pour

comprendre » vous croyez que /.../ ou non » non, ça va trois fois ça' ça ira n'est-ce pas" alors, sans regarder la feuille vérifiez et visionnez la séquence et modifiez éventuellement votre réponse d'exercice deux point un' puis completez ou choisissez la ou les réponses correctes et là je crois que vous n'avez pas encore fait ça' n'est-ce pas » parce que c'est c'était pas prévu' donc c'était la première fois que que vous êtes en train de visionner (0.5) alors' je reviens en arrière et là je vous dis les réponses à au numéro deux point deux n'est-ce pas" à ce texte là sont dans le début de l'émission' c'est-à-dire c'est quand le présentateur parle dans cette' dans ces mots à lui vous aurez toutes les réponses dont vous avez besoin

44 Prof.: alors

((silêncio))

45 Elève: ((fala algo que não dá para identificar))

46 Prof.: oui' donc alors' actuellement on peut voter en Belgique dès l'âge de dix-huit ans

47 Elèves:  
[ ] dix-huit

48 Prof.: le /.../

49 Elève: écolo

50 Prof.: ECOLO donc écolo il faut faire la liaison écolo est le nom du parti'n'est-ce pas » alors' l'écolo vient de déposer une proposition pour accorder le droit de vote dès l'âge de ... »

51 Elève et prof.: [ ] seize ans

52 Prof.: ce parti voudrait que les jeunes puissent voter à l'échelon.. »

53 Elève: communal' régional et provinçal (0.5) provincial

54 Prof.: [ et provincial (0.5) donc' ce n'est qu'au niveau national que ça ne va pas changer (0.5) n'est-ce pas » enfin...

55 K: alors les jeunes ne pourront pas voter pour ah (0.5) pour le président c'est ça »

56 Prof.: aaaah peut-être Kelly ' moi' je connais pas très bien le système politique

de Belgique' oui » mais... aaah (0.5) à priori non la question est de savoir comment est élu le président' d'ailleurs je crois que c'est un premier ministre' oui" parce que si je me rappelle bien' la Belgique a encore un roi' oui » (0.5) donc certainement c'est un premier ministre et donc, ça doit être une élection indirecte (0.5) alors, peut-être que (0.5) quand on vote aaah (0.5) à ce niveau-là aaah communal' régional et provincial' d'une certaine façon on est indirectement en train de voter aaaah pour ce premier ministre (0.5) oui » mais je ne peux pas t'assurer (0.5) aaah rien t'assurer là (0.5) parce que vraiment je connais pas le système politique belge (0.5) oui" (0.5) parce que ce serait bizarre quand même n'est-ce pas » qu'on puisse élire un député et ne pas élire un président (0.5) ce serait bizarre donc, pourquoi est-ce qu'on peut élire un député et pas de tout un président » (0.5) quelle est la différence » (0.5) est-ce que la responsabilité est différente » (0.5) ce serait une question à se poser hein » (0.5) alors aaah là dans le troisième n'est-ce pas » dans le deux point trois (0.5) aah on on travaille surtout sur aaah mise au point (0.5) qui est aaah c'est mise au point même' est-ce que' je commence à mélanger' non' c'est exactement ça c'est mise au point c'est-à-dire' qu'est-ce que c'est mise au point » c'est le débat auquel vous avez assisté (0.5) et qui est-ce qui participe à ce débat(0.5) »

57 Elèves: [ ] des représentants des partis

58 Prof.: oui des représentants des partis n'est-ce pas" je ne sais pas s'il n'y a QUE des représentants de partis' mais certainement vous avez fait attention il n'y a QUE des jeunes' n'est-ce pas » tous sont jeunes

59 Elève: [ oui

60 Prof.: pas tous ont aaah une indication d'appartenance à un parti' mais tous sont jeunes' n'est pas » justement parce que mise au point est une émission pour jeunes' oui » (0.5) et là est-ce qu'ils sont d'accord (0.5) » est-ce qu'ils ne sont pas d'accord (0.5) » vous vous rappelez »

((entra uma aluna))

61 M: oui (0.5) non(0.5) ils ils ne sont pas d'accord

- 62 Prof.: ils ne sont pas tous d'accord (0.5) n'est-ce pas »
- 63 M: [ ] NON
- 64 Prof.: oui' ils ne sont pas tous d'accord (0.5) on aura des différences' n'est-ce pas » alors (0.5) pardon alors pour compléter le tableau n'est-ce pas » il faut faire attention à toutes les opinions et faites attention parce que les opinions commencent avant (0.5) quand on commence à interviewer les gens dans la rue (0.5) n'est-ce pas » alors' on continue
- 65 D: qu'est-ce que c'est mitigé »
- 66 Prof.: MITIGÉ » (0.5) MITIGÉ (0.5) c'est là on demande si on est pour ou si on est contre (0.5) mitigé c'est-à-dire ni l'un ni l'autre c'e ::st oui (0.5) plutôt un neutre' oui » ou mélangé
- 67 Elève: [ ] /.../ non  
si tu veux enfin (0.5) mais c'est ça' d'accord »
- 68 Prof.: alors (0.5) on continue (0.5) aah

((alguns minutos de projeção de vídeo))

- 69 Prof. : alors' c'est suffisant ou il faut que je repasse »

((silêncio por parte dos alunos))

((prof. coloca o vídeo mais uma vez))

- 70 Prof.: oui » (0.5) et ailleurs je refais aaah(0.5) je reviens en arrière sur quelque chose que j'ai dit' c'est-à-dire (0.5) là il n'y a QUE des jeunes politiciens c'est quand il dit "RIEN QUE DES JEUNES POLITICIENS" (0.5) donc dans dans cette émission- là il n'y a que des gens qui appartiennent à la politique' ce sont des jeunes' mais ce sont des gens qui appartiennent à la politique' qui font la politique (0.5) vraiment oui » (0.5) alors ça va donc » alors **M. David Clarinval** est-ce qu'il est pour ou contre ou pas de tout »
- 71 Elèves: [ ] pour
- 72 Prof.: il est pour (3.0) aaah Annaig Tounquet »
- 73 Elèves: [ ] contre

74 Prof.: contre (0.5) Jean-Michel Javaux »

75 Elèves: [ ] pour

76 Prof.: [ ] pour' Christophe »

77 Elèves: [ ] pour

78 Prof.: pour (0.5) Celline »

79 A: contre

80 Elève ((não deu para identificá-la)) : [ ] pour

81 Elèves ((não deu para identificá-las)) : [ ] non mitigée

82 Prof: mitigée (0.5) François »

83 E: mitigé

84 X: contre

85 Prof: François vous croyez »

86 X: contre

87 E: [ ] mitigé

88 A: [ ] mitigé

89 Prof.: non contre contre on revient en arrière (0.5) contre (0.5) d'ailleurs  
j'aimerais bien qu'on repense à Annaig Tounquet' est-ce qu'elle est  
vraiment contre ou pour »

90 B et E: [[ j'ai mis mitigée

91 Prof.: voilà voilà parce qu'elle donne les deux possibilités' vachement

92 Elèves: (incomprensível)

93 B: /.../ si les choses

94 Prof.: justement

95 M: vous répétez la parole de cette fille »

96 Prof.: /.../ je peut répéter quoi »

97 M: cette cette fille (4.0) non, c'est bien

98 Prof.: JE SAIS' parfois le bouton ne m'obéit pas c'est ça' moi' je sais bien

((risos))

99 M: fais un cours

100 Prof.: voilà un cours de nouveau (0.5) le problème c'est que parfois ça ne  
m'obéit pas /.../

((repetição do vídeo durante alguns minutos))

- 101 Prof.: oui »  
102 Elève ((não-identificada)): (incompreensível)  
103 Prof.: oui » **(3.0)** il parle très bien

((novamente o vídeo))

- 104 K: avant /.../  
105 Prof.: AVANT CE ÇA À SEIZE ANS CE SERAIT UNE GRAVE ERREUR  
**(0.5)** LA SOCIÉTÉ N'EST PAS PRÊTE  
106 Elève ((não identificada)) : CRUZES

((risos))

- 107 Prof.: je reviens' écoutez mais **(0.5)** faites attention à quelque chose qui vient avant sur lui **(0.5)** regardez **(0.5)** faites attention à lui **(0.5)** celui regardez ah ((prof. aponta para o vídeo))  
108 M: il fait comme ça ((movimenta a cabeça com gesto de negação))  
109 Prof.: VOILÀ (12.0") regardez ((prof. faz gesto negativo com a cabeça)) **(0.5)** voilà donc les gestes sont importants (10.0") ok ( ) d'ailleurs faites attention **(0.5)** quand on parle' on utilise les mains' la tête' les gestes font partie de la parole' oui » de l'acte de parler donc depuis le début' il balance la tête comme ça ((balança a cabeça com gesto negativo)) et quand il parle il ne fait pas comme ça ((balança a cabeça fazendo gesto positivo))' il fait comme ça ((balança a cabeça negando)) /.../ peut pas dire oui' bien sur' je suis d'accord' non ce n'est pas possible **(0.5)** donc' les gestes sont importants aussi pour que vous puissiez comprendre quand parfois on doit deviner parce qu'on n'a pas bien compris n'est-ce pas » mais mais justement et je crois que c'est lui **(0.5)** celui qui montre le plus clairement à partir des ses gestes **(0.5)** son opinion **(0.5)** si vous faites attention pour les autres on a des regards enfin mais' mais c'est lui qui vraiment montre par sa tête' par sa réaction son opinion' même si on ne réussit pas à saisir tout ce qu'il dit parce que vraiment il parle trop



vite ouais » alors ça va donc' cette étape » alors qui vous avez »  
comprendre les arguments visionnez la séquence et redonnez à chacune  
des personnes qui s'exprime l'argument qu'elle emploie' utilisez le  
numéro de l'exercice 2.3 attention plusieurs réponses sont possibles  
pour un même numéro **(0.5)** IL Y A UN INTRUS et là c'est très grave  
dans le le texte n'est-ce pas » intrus c'est très grave parce qu'il faut le  
reconnaître qu'est-ce qu'est l'intrus »

- 110 K: c'est ce qui ne va pas
- 111 Prof.: oui' c'est celui qui ne va pas donc » il y a un il y a un argument là  
dessous qui n'a été utilisé par personne d'accord » alors' je reviens
- 112 Elève ((não idenficada)): il faut lire'
- 113 Prof.: bas d'accord lisez d'avance bien sûr oui oui oui bien sûr tu as tout à fait  
raison **(25.0)** ((as alunas lêem o exercício))
- 114 K ((questionamento da aluna refente ao exercício proposto)): il faut  
parler  
il faut que la personne parle mot par mot ou c'est le même sens »
- 115 Prof.: non c'est le même sens
- 116 Elève [ c'est pas mot **(0.5)** c'est le même sens
- 117 Prof.: [ oui tout à fait
- 118 Elève: je peux utiliser d'autres mots »
- 119 Prof.: tout à fait' là c'est pas une transcription ah' mais mais c'est la même idée  
c'est le même type d'argument **(0.5)** je vais essayer de m'arrêter avant  
**(0.5)** après la /.../ **(3.0)** voilà ((alguns segundos até localizar o  
momento da emissão)) alors' ça va » je repasse **(0.5)** je repasse alors  
oui » ((prof. coloca o vídeo novamente))
- 120 K: lui c'est qui »
- 121 Prof.: qui le dernier » c'est David **(0.5)** le dernier c'est David' d'ailleurs vous  
avez certainement vous avez fait attention on on interrompt les uns les  
autres n'est-ce pas" aah tandis que le dernier parlait on riposte À SEIZE  
ANS n'est-ce pas »
- Elèves: [ ] oui
- 122 Prof.: ((cont.)) donc c'est vraiment un débat c'est intéressant **(0.5)** alors pour le  
premier »

- 123 K: Celine
- 124 M: "on nous laisse nous exprimer"
- 125 Prof.: oui' on nous laisse nous exprimer **(0.5)** Céline »
- 126 E: oui
- 127 Prof. : Tout le monde est pour Céline »
- 128 Èlèves : [ ] oui
- 129 Prof.: oui c'est Céline **(0.5)** ((risos)) non non je demande parce qu
- 130 K: ((não foi possível compreender o que foi dito som muito baixo))
- 131 Prof.: non mais pourquoi avoir peur c'est une simple question personne ne sera condamné pour l'éternité à cause de ça donc c'est tout simplement une question ahã' mais j'essaye justement de ne vous donner aucune piste à partir **(0.5)** de mon visage ça c'est une autre stratégie aha alors' pour le droit de vote à seize ans**(0.5)** c'est qui »
- 132 Elèves ((todas)): [ ] FRANÇOIS
- 133 Prof.: tout le monde est pour François »
- 134 Elèves ((duas alunas não identificadas responderam)) : oui
- 135 Prof.: oui vv vous avez fait attention » quand vous dites François **(0.5)** vous êtes
- sûres **(0.5)** quand je repose la question vous êtes moins sûres mais qu'est-ce que c'est que ça » alors' OUI C'EST FRANÇOIS **(0.5)** "c'est une bonne chose qu'à seize ans" c'est qui »
- 136 Elève?: Christophe ((apresenta dúvida))
- 137 E: [ Jean-Michel
- 138 Prof.: alors là nous avons des désaccords voilà **(0.5)** alors' c'est de nouveau une unanimité
- 139 Elève: não' c'est Christophe
- 140 Prof.: Lorsque le cours d'éducation civique
- 141 Elèves: [ ] ANNAIG TOUNQUET
- 142 Prof.: tout le monde est pour elle »

((algumas alunas respondem sim e apenas uma não está de acordo))

- 143 D: non
- 144 Prof.: non » aah voilà un désaccord heureusement**(0.5)** qu'est-ce que tu

- penses »  
qu'est-ce que tu as mis »
- 145 D: aaah David
- 146 Prof.: David » (0.5) pourquoi »
- 147 D: aaah' je ne sais pas
- 148 Prof.: bas comment tu ne sais pas Débora »
- 149 D: eu chutei
- ((risos))
- 150 Prof.: bas écoute là tu as tort ahã parce que le reste avait raison (0.5) c'est vraiment Annaig Tounquet d'ailleurs là c'est c'est bien marqué n'est-ce pas" parce que c'est elle qui fait une proposition
- 151 K: elle est stressée
- 152 Prof.: Très STRESSÉE d'ailleurs (0.5) il y a deux stressés qui sont Jean-Michel et Anna n'est-ce pas » les deux sont très stressés ahã"
- 153 M: /.../ place ' place' (não foi possível compreender toda a frase)
- 154 Prof.: oui SI
- 155 M: SI justement
- 156 Prof.: voilà justement donc enfin c'est une phrase c'est une c'est une c'est un c'est une opinion n'est-ce pas » bien marquée' bien démontrée (0.5) alors' "le vote à seize ans"
- 157 Elèves: [ ] Jean-Michel
- 158 Prof.: tout le monde est d'accord ah pour Jean-Michel » parce que c'est l'autre qui est très enthousiaste n'est-ce pas" de ce qu'il dit (0.5) ce sont les deux c'est Annaig et Jean-Michel ce sont les deux qui sont le plus enthousiastes n'est-ce pas » l'un pour l'autre contre' mais(0.5) de toute façon (0.5) "à seize ans on ne dépend pas d'un élu"
- 159 Elèves: [ ] Jean-Michel
- 160 Prof.: Jean-Michel (0.5) le (0.5) oui »
- 161 M: je pense qu'Annaig n'est pas contre
- 162 Prof.: non elle n'est ni pour ni contre' c'est-à-dire oui c'est ça' oui c'est ça' elle n'est ni pour ni contre
- 163 M: [ ] elle est mitigée

- 164 Prof.: c'est-à-dire (0.5) dans les conditions actuelles elle est contre mais elle croit que si on change les conditions elle sera pour/
- 165 M: c'est possible
- 166 Prof.: oui' c'est possible de changer les conditions les circonstances c'est ça' tout à fait'
- 167 M: je dis ça à cause de l'exercice de derrière
- 168 Prof.: oui mais je suis revenue en arrière oui je suis revenue oui oui d'accord (0.5) c'était clair pour tout le monde que j'étais revenue en arrière » pour l'exercice (0.5) pour le tableau » oui » (0.5) alors' "les jeunes ne sont ni stupides ni irresponsables" c'est qui »
- 169 Elèves: [ ] David
- 170 Prof.: David (0.5) justement David n'est-ce pas"
- 171 Prof.: « les personnes âgées votent »
- 172 Elèves: intrus
- 173 Prof.: INTRUS (0.5) là c'est notre intrus n'est-ce pas" eh alors avant de' avant de' poursuivre enfin avant de de faire le la dernière (0.5) question n'est-ce pas » j'aimerais vous poser une autre question aah d'après maintenant que vous avez déjà visionné la la séquence quelques fois n'est-ce pas » aah (0.5) est-ce que (0.5) est-ce que vous avez remarqué des différences d'accent quand on parle » (0.5) parce qu'on est en Belgique (0.5) on n'est pas en France (0.5) alors' est-ce que vous avez remarqué des différences d'accent"
- 174 M: Pour moi c'est plus facile
- 175 Prof.: Pourquoi tu crois que c'est plus facile »
- 176 M: je ne sais pas je pense qu'ils parlent le français comme on apprend ici
- 177 Prof.: tu crois »
- 178 M: oui
- 179 Prof.: c'est comment » c'est plus lent » c'est...
- 180 M: [ c'est plus lent ils parlent plus doucement
- 181 Prof.: ahhã(0.5) et pour les autres »
- 182 K: c'est plus facile (0.5) je chais pas si c'est parce qu'ils /.../
- 183 Prof.: [ je sais pas  
(0.5)

- je sais pas si c'est parce qu'ils sont Belges n'est-ce pas » mais tu crois que c'est plus facile »
- 184 K: oui
- 185 Prof.: plus facile de quoi »
- 186 K: plus facile que d'autres Vif@x que nous avons /.../ ((risos))
- 187 Prof.: d'accord des autres Vif@x c'étaient quoi »
- 188 Elèves : ((algumas)) Canadá
- 189 Prof.: QUEBÉCOIS (0.5) c'étaient québécois (0.5) c'étaient québécois pour le Québec il y a des (incompréhensibles) un peu plus graves et est-ce que vous avez visionné des Vif@x français ou suisse »
- 190 K: c'est plus difficile
- 191 M: [ ] je ne sais pas
- 192 Prof.: C'est toujours plus difficile (0.5) oui (0.5) alors je veux attirer votre attention sur ce que je veux (0.5) parce que moi j'ai
- 193 K: [il y a des niveaux dans la méthode vif@x »
- 194 Prof.: non' non non non non non
- 195 K: parce qu'il y a quelques uns qui sont beaucoup plus difficiles d'autres qui sont plus faciles' je pensais qu'il y a des niveaux
- 196 Prof.: c'est la faute à votre prof. à votre prof. qui choisit la /.../ difficile (0.5) alors' faites attention à Christophe ((vidéo)) (0.5, 0.5) si on faisait qu'une chaîne mélodique (0.5) ce serait OUI (0.5) OUI (0.5) il fait comme ça ((prof. faz gestos com as mãos para cima e para baixo)) (0.5) il va et il vient aah' sa vv sa son son son intonation monte et descend toujours' tandis que' tandis qu'en France disons à Paris aah c'est une intonation tout à fait différente (0.5) oui » faites attention (0.5) il va et il vient (0.5) oui » je repasse parce que Celline non (0.5) Celline a une intonation qui /.../
- ((vidéo))
- 197 Prof.: Maintenant faites attention à Annaïg (0.5) parce que pour elle c'est très bien marqué' oui » faites attention'
- 198 Prof.: MAINTENANT ((risos)) oui donc c'est différent ce n'est pas comme ça qu'on dit maintenant en France

((vidéo))

- 199 Prof.: vous voyez » c'est à peu près la même mélodie de Christophe oui » qui va et qui vient oui » ((gestos com as mãos)) je ne suis pas une spécialiste en phonétique ah' mais enfin là ce sont de de **(0.5)** moi je serais incapable d'ailleurs de reconnaître un accent belge ou suisse enfin je peux reconnaître les différences **(0.5)** mais pas pas je serais pas de dire voilà un suisse voilà un belge pour un québécois c'est un peu plus facile mais mais je je ne serais pas exactement sûre quand même oui »
- 200 K: c'est intéressant que l'accent e ::st plus est moins évident que la que la différence de l'accent (incomprensível) entre l'acc l'accent de Paris et du Sud et l'accent de Paris et l'accent Belge
- 201 Prof.: oui' tout à fait oui' tout à fait parce qu'au sud la mélodie est assez différente' très différente' n'est-ce pas » alors' **(0.5)** pour la dernière question travaillez sur la langue' n'est-ce pas » exprimez son accord et son désaccord **(0.5)** alors ah là c'est pour que vous ah /.../((frase incomprensível)) "indiquez si la phrase ci-dessous exprime une opinion favorable au vote à seize ans ou défavorable attention à l'intrus' donc **(0.5)** il y a toujours un intrus n'est-ce pas » **(0.5)** alors **(0.5)** pour la première »
- 202 M: c'est contre
- 203 Prof.: pour la deuxième »
- 204 E: c'est pour
- 205 Prof.: c'est pour **(0.5)** on parle de quelle deuxième »
- 206 Elèves: [ ] « il y a même » oui
- 207 Prof.: [ oui **(0.5)** pour la troisième »
- 208 Elève ((não identificada)): c'est pour
- 209 Prof.: c'est pou ::r **(0.5)** la quatrième »
- 210 M: c'est l'intrus
- 211 Prof.: c'est l'intrus oui **(0.5)** justement c'est l'intrus ce n'est ni pour ni contre **(0.5)** n'est-ce pas » eeh **(0.5)** la cinquième »
- 212 Elèves: c'est contre
- 213 Prof.: c'est contre **(0.5)** la sixième »

- 214 M: qu'est-ce que c'est un "élu" »
- 215 Prof.: "ÉLU" ce sont ceux qui sont ceux qui ont été élus lors d'une élection ouais » (2.0'') alors' c'est pour ou contre »
- 216 Elèves: [ ] c'est pour
- 217 Prof.: c'est pou ::r (0.5) et la septième qui est en haut" voter à seize ans ce n'est pas trop tôt
- 218 Elèves: c'est pour
- 219 Prof.: c'est pour' oui donc là vous voyez disons un éventail d'arguments' et vous"vous êtes pour ou contre" (2.0'') quelle est la vérité au Brésil »
- 220 K: on peut voter
- 221 Prof.: on peut voter à seize ans' on n'est pas obligé' mais on peut voter à seize ans' donc cette discussion que la Belgique est en train de de poursuivre n'est-ce pas"nous au Brésil on a déjà résolu' oui" d'une façon disons intermédiaire parce qu'on a c'est-à-dire pas intermédiaire parce que généralement en Europe le vote n'est pas obligatoire n'est-ce pas" au Brésil on peut voter à seize (0.5) ans pour tous les niveaux bien sûr n'est-ce pas » mais on n'est pas obligés de le faire et vous » qu'est-ce que vous pensez » vous êtes pour ou contre »
- 222 M: [je suis d'accord avec Annaig
- 223 Prof.: pourquoi »
- 224 M: parce qu'il faut avoir d'information (0.5) des jeunes les jeunes au Brésil ne sont pas très politisés
- 225 Prof.: hum (0.5) comment leur donner ce type d'information » que pourrait-on faire pour les aider donc »
- 226 M: Commencer pour école' dans école
- 227 Prof.: comment »
- 228 M: avec des classes deee avec des informations politiques de ::: droit' de devoir
- 229 Prof.: donc tu n'es ni tu n'es ni pour ni contre c'est ça »
- 230 M: il faut informer
- 231 Prof.: tu es pour si on on réussit à former les jeunes c'est ça »
- 232 M: oui
- 233 Prof.: d'accord
- 234 M: les jeunes et les adultes aussi

- 235 Prof.: adultes aussi » ((risos)) donc' donc ça ça dépasse le domaine de seize ans n'est-ce pas » c'est pour tout le monde (0.5) alors tu serais contre le vote obligatoire »
- 236 M: oui
- 237 Elève (?) : (incomprensível)
- 238 Prof. : humhum' donc' tu es pour »
- 239 Elève(?) : je pense que les jeunes sont de plus en plus engagés en politique' à savoir' à comprendre' à lire les journaux
- 240 Prof. : donc' tu es pour » dans le modèle brésilien »
- 241 Elève(?) : Oui' pas obligatoire
- 242 Prof. : alors' tu crois que les circonstances aah *nécessaires* aah à assurer aux jeunes de seize ans aah la capacité de voter sont déjà acquises au Brésil » c'est-à-dire' parce qu'il' parce que le vote n'est pas obligatoire aah les gens peuvent décider par eux mêmes » c'est ça »
- 243 Elève (?) : oui
- 244 Prof. : d'accord' et les autres »
- 245 D: je suis mitigée parce que les "éé.." les jeunes
- 246 Prof.: [ ] oui
- 247 D((cont.)): à seize ans il n'y a pas la conscience politique la information politique po ::ur voter et il y a beaucoup d'a d'adul d'adultes qui i n'y a pas cette conscience
- 248 Prof.: oui (0.5) donc tu es contre le vote »
- 249 D: non non non
- 250 Prof.: bas écoute si les jeunes à seize ans ne peuvent pas voter si les adultes ne peuvent pas voter qui va voter »
- 251 D: le vote c'est c'est obligatoire mais à seize ans (0.5) je je pense que les jeunes à seize ans ne n'y a pas la conscience pour voter et ... "é ai' não tô sabendo formatar"
- 252 Prof.: vas-y
- 253 D: et et si si le vote aaah (2.0") "ah não sei
- 254 Prof.: [ ] comment »
- 255 D: agora já perdi o fio da
- 256 Prof.: non tu n'as rien perdu vas-y (0.5) "si le vote"
- 257 D: fosse obligatoire »



- 258 Prof.: était obligatoire
- 259 D: était obligatoire à six ans
- 260 Prof.: à six ans ((faz gesto mostrando seis dedos))
- 261 D: no ((pronúncia inglesa)) non ((risos na sala))
- 262 Prof.: à seize ans
- 263 D: à seize ans éé (0.5) il n'y a pas de différence
- 264 Prof.: oui d'accord (0.5) pour les autres »
- 265 K: je pense que c'est c'est bien comme ici au Brésil aah le vote n'est pas obligatoire de de seize ans jusqu'à dix-huit ans parce que ça dépend' il y a de jeunes qui avec seize ans qui ont de la conscience' il y a d'autres qui il y ont ne l'ont pas' alors (0.5) on n'oblige pas et chacun va décider ce qu'il veut faire /.../
- 266 Prof.: Cris » parce que les autres ne vont pas se pronocer (0.5) il faut que je demande n'st-ce pas » et alors Cris » qu'est-ce que tu penses » tu es pour » contre » ni l'un ni l'autre »
- 267 C: au Brésil je suis /.../ ((fala muito baixa não foi possível compreender))  
ça marche
- 268 Prof.: seulement ici au Brésil » si le vote était obligatoire (0.5) à seize ans »
- 269 C: je pense que serait /.../
- 270 Prof.: d'accord' Lilian »
- 271 L: je pense que le vote é (0.5) não deveria »
- 272 Prof.: ça dépend du reste
- 273 L: não deveria ser obrigatório »
- 274 Prof.: ne devrait pas être obligatoire
- 275 L: pour tout le monde
- 276 A: je suis d'accord (0.5) je suis contre le vote obligatoire
- 277 L: [ ] parce que
- 278 A: [ je pense que  
les personnes é deve décider si va voter oui ou non aah la personne les personnes va comment je vais dire" aah je vais voter si je tiens (0.5) si j'avais la conscience politique
- 279 Prof.: huhum
- 280 A: si on je ne vais voter
- 281 Prof.: Lilian » tu as pas oublié »

- 282 L: parce que il y a jeunes qui qu'il y a de consc consciência »
- 283 Prof.: conscience
- 284 L: mais il y a éé (0.5) des adultes »
- 285 Prof.: des adultes
- 286 L: des adultes qui n'avaient pas n'avaient pas conscience
- 287 Prof.: oui' donc tu es contre le vote »
- 288 L: non c'est non pour pour qui (0.5) para quem quiser »
- 289 Prof.: pour ceux qui veulent' donc tu es contre le vote obligatoire »
- 290 L: oui
- 291 K: [ je pense qu'on risque ici au Brésil de presque personne voter pas si c'est si on si on va choisir parce que même en France c'est un pays la politique' le peuple est toujours engagé à la politique et cetera ((etc)) il y a eu ce problème (0.5) ici au Brésil je pense que si on choisissait presque personne allait voter
- 292 A: [ mais c'est pour ça que je pense que c'est important parce que ::
- 293 M: [mais c'est pour ça qu'il faut il faut informer les personnes d'importance du vote pour que les personnes aah aah veulent subjonctif" veillent ((risos pelo fato da aluna solicitar a confirmação do uso do subjuntivo na frase)) voter et et choisir les personnes qui vont conduire le pays (0.5) il faut informer à l'école il faut à la télé i faut il faut créer une conscience politique
- 294 K: ((phrase incompréhensible))
- 295 E: oui' ça c'est le problème
- 296 A: [oui' l'état faire ça
- 297 M: oui bas il faut changer tout
- 298 K: oui il faut changer tout
- 299 A: oui mais je pense qui
- 300 L: [o obliger la les personnes ou à voir la télé le horário político c'est n'est pas démocratique democracia
- 301 M: [ ce n'est pas démocratie
- 302 Prof.: bas tu peux toujours aah aah éteindre la télé quand même
- 304 M: oui tu ne peux voir tu ne peux pas avoir la télé dans ce cet horaire il faut

- faire quelque chose pas avoir la tevé la télé
- 305 Prof.: [ ] (frase incomprensível)
- 306 A: je pense que je peux décider si je vais voter ou non parce que il y a des personnes qui vont voter parce qu'elles sont obligées
- 307 E: mais après les personnes qui ne votent pas se plaindre
- 308 A: [ aaah je vais voter à quelqu'un n'importe qui i va parce qu'il est obligé
- 309 M: il vote à une personne »
- 310 Prof.: pour
- 311 M: pour une personne qui a donné une chemise' un chapeau (0.5) des choses comme ça
- 312 A: [ ] OUI
- 313 M: c'est meilleur ne voter pas
- 314 A: je te donne aah ça (0.5) oui oui je vais voter ((simulação de diálogo entre candidato e eleitor))
- 315 Prof.: oui
- 316 E: mais quand quand tu es pauvre le les il y a beaucoup de gens qui n'ont n'a n'ont rien à manger alors si arrive une personne qui donne à manger et qui fait un petit ca cadeau les gens sont sont humildes
- 317 A: [s'il y a une personne à la politique qui peut resolver » comment je peux dire »
- 318 Prof.: [ ] résoudre
- 319 M [ ] solutionner le problème
- 320 A: résoudre le problème
- 321 M: [c'est pour ça qu'il faut changer tout
- 322 A: oui
- 323 Prof.: le problème c'est comment changer »
- 324 E: et les personnes qui ne qu'aujourd'hui ne votent pas que anulam »
- 325 Prof.: oui oui qui qui
- 326 E: annulent » (0.5) le vote
- 327 Prof.: oui c'est le vote nul
- 328 E: après sont les personnes qui plus se plaindre
- 329 Prof.: [ ] plaignent

- 330 E: plaignent du candidat qui a été choisi
- 331 M: [ ] de la situation
- 333 E: alors si il n'a pas si il n'a pas donné son opinion non je deteste ça
- 334 M: [il ne peut pas parler
- 335 D: je pense qu'il y a le vote nul
- 336 Prof.: NUL
- 337 D: c'est correct quando nous n'avons un candidat à voter (0.5) c'est un vote corret il n'y a pas option
- 338 Prof.: oui
- 339 E: mais il faut trouver le moins pire une fois qu'il faut que tu ailles un candidat
- 340 A: [oui si tu es obligé  
tu vas tu vas voter n'importe qui
- 341 K: on doit voter à quelqu'un parce qu'on ne veut pas que l'autre gagne'  
alors on a si peur que l'autre gagne que je vais voter contre ((risos))
- 342 Prof.: on ne vote pas pour' on vote contre
- 343 K: on vote contre
- 344 Prof.: oui (0.5) d'accord très bien donc écoutez moi j'avais une autre activité parce que j'avais prévu qu'on n'allait pas finir le cours aah que ça ne durerait pas exactement une heure et demie mais puisque c'était une heure donc ça a bien duré alors on fini oui » pas d'exercices à faire à la maison (0.5) et qu'est-ce que vous avez pensé » de l'activité »
- 345 M: [ ] sur »
- 346 Prof.: non pas sur le vote sur le vote c'est déjà c'est déjà exprimé (0.5) non sur cette séquence parce que là ce que j'ai trouvé intéressant c'est que ce qu'on écoute les jeunes politiciens et comment un /.../ enfin c'est j'ai trouvé ça intéressant mais comme séquence vous savez ça ça fait /.../ a fait partie d'un téléjournal c'était le 27 mai n'est-ce pas » cette année donc on essaye toujours de vous apporter quelques choses de très frais n'est-ce pas »
- 347 M: [ ] actuelles
- 348 Prof.: très actuelles aah justement parce qu'enfin au moment de choisir j'avais

le choix entre plusieurs émissions à propos du football bas c'est déjà passé donc ça ne marcherait plus alors là je vous demande ce que vous avez pensé à propos du reportage parce que finalement-là vous avez un reportage pour la télé c'est bien » ce n'est pas bien » on a est-ce qu'on a privilégié aah une certaine opinion » est-ce qu'on qu'on a oublié quelque chose » ça été trop long » ça été trop court » qu'est-ce que vous pensez »

- 349 Elève (não identificada): c'est une /.../  
 350 Prof.: quoi » j'ai pas compris  
 351 Elève (não identificada): c'est une reportage qui écouter tous les opinions  
 352 Prof.: donc c'est bien »  
 353 Elève (não identificada): oui  
 354 Prof.: oui » c'est bien » alors mes enfants adorables à lundi d'accord » **(0.5)** tchau gente' **(0.5)** fini **(0.5)** **(0.5)** aaah attendez une minute' les transcriptions /.../ rappelez ça donc **(0.5)** voilà les transcriptions.

TV5 (RTBF) 26 mai 2002 à 20h00

**La politique en culottes courtes (2'14'')**

DEBUT 04:19 présentateur

FIN 06:33 dessin

**2.1 Prévoir. Avant de visionner la séquence, réfléchissez à la réponse probable à la question ci-dessous.**

Actuellement, en Belgique, on a le droit de voter dès l'âge de 21 ans.  vrai  faux ?

**2.2 Vérifier. Visionnez la séquence et modifiez (☒) éventuellement votre réponse à l'exercice 2.1. Puis complétez ou choisissez (⊙) la (ou les) réponse(s) correcte(s).**

Actuellement, on peut voter en Belgique dès l'âge de \_\_\_\_ ans. Le  parti socialiste  Écolo vient de déposer une proposition pour accorder le droit de vote dès l'âge de \_\_\_\_ ans. Ce parti voudrait que les jeunes puissent voter à l'échelon  communal,  régional,  provincial,  national.

**2.3 Comprendre : les opinions. Visionnez la séquence et indiquez (\*) si les personnes interrogées sont favorables (+), défavorables (-) à cette proposition de loi ou si elles ont une opinion mitigée (=).**

	+	-	=
① David Clarinval			
② Annaïg Tounquet			
③ Jean-Michel Javaux			
④ Christophe			
⑤ Céline			
⑥ François			



**2.4 Comprendre : les arguments. Visionnez la séquence et redonnez à chacune des personnes qui s'expriment l'argument qu'elle emploie. Utilisez les numéros de l'exercice 2.3. Attention, plusieurs réponses sont possibles pour un même numéro. Il y a un intrus !**

On nous laisse nous exprimer, mais à 16 ans on ne maîtrise pas trop le sujet. ....

Le droit de vote à 16 ans, c'est une erreur : la Belgique n'y est pas préparée. ....

C'est une bonne chose qu'à 16 ans un jeune puisse choisir pour son avenir. ....

Lorsque des cours d'éducation civique auront été mis en place, je serai favorable à cette proposition. ....

Le vote à 16 ans obligera les partis politiques à s'adapter à ce public en modifiant leurs discours et leurs programmes. ....

À 16 ans, on ne dépend pas d'un élu. On peut voter librement pour des idées. ....

Les jeunes ne sont ni stupides ni irresponsables : ils peuvent très bien s'informer par eux-mêmes. ....

Les personnes âgées votent parfois sans vraiment être informées. ....

**2.5 Travail sur la langue : exprimer son accord / son désaccord. Indiquez si les phrases ci-dessous expriment une opinion favorable (+) au vote à 16 ans ou défavorable (-). Attention à l'intrus !**

- (...) Seize ans, c'est beaucoup trop jeune !
- (...) Il y a même des adultes qui sont mal informés.
- (...) Si l'on donne le droit de vote à seize ans, cela responsabilisera les jeunes.
- (...) De toute façon, c'est le Parlement qui décidera.
- (...) À seize ans, on n'a même pas une autonomie financière.
- (...) À seize ans, on n'a pas besoin de courtiser un élu pour avoir un emploi.
- (...) Voter à seize ans, ce n'est pas trop tôt.



TV5 (RTBF) 26 mai 2002 à 20h00

## 2. La politique en culottes courtes

Le débat de Mise au point était consacré ce midi aux jeunes face à la politique. Écolo<sup>1</sup> a annoncé qu'il allait déposer une proposition visant à accorder, dès l'âge de seize ans, le droit de vote aux niveaux communal, régional et provincial. Cette proposition sera déposée avant les vacances parlementaires. Isabelle Huysen,

Ces jeunes n'ont pas encore dix-huit ans, ou alors ils viennent tout juste d'atteindre leur majorité. Ils n'ont donc encore jamais voté de leur vie. Une situation qui pourrait changer si l'on accorde le droit de vote dès l'âge de seize ans.

**La journaliste** : Vous trouvez ça bien ?

**Céline, 16 ans** : Oui et non. Non parce que, à seize ans, on connaît pas<sup>2</sup> encore trop bien la politique, on n'a pas... Mais d'un autre côté, on nous laisse euh... le droit de dire ce qu'on pense, donc oui, quoi !

**Christophe, dix-huit ans** : Oui, parce que je crois qu'à seize ans on a déjà les idées claires, déjà, donc euh... C'est bien qu'un enfant de seize ans, il puisse déjà s'exprimer dans... dans les votes et tout. Parce qu'il a aussi le droit de choisir ce qui va lui arriver plus tard euh... Donc c'est une bonne chose, quoi !

Avant les vacances parlementaires, Écolo déposera aux Parlements wallon et bruxellois une proposition octroyant le droit de vote aux jeunes dès seize ans.

**Jean-Michel Javaux (député wallon Écolo)** : À seize ans, on n'est pas encore obligé d'être dépendant d'un bourgmestre ou bien d'un homme politique pour avoir un emploi ou pour avoir un logement, on peut encore avoir des idées claires. S'ils changent d'opinion, c'est pas<sup>2</sup> grave, parce que ça veut dire qu'ils en ont une, et donc c'est une très bonne chose. Et surtout, je crois que ça obligera les partis et les hommes et femmes politiques à changer leurs méthodes de communication, leurs méthodes de faire... Ils vont devoir adapter leurs discours et leurs programmes...

Sur le plateau de Mise au point ce midi, rien que des jeunes politiciens : la proposition a suscité des avis divers, même au sein d'un même parti.

**François Iserentrant (PS<sup>3</sup>)** : Avancer à seize ans, c'est une grave erreur, la société n'est pas prête actuellement.

**Le présentateur de l'émission** : Annaïg Tounquet...

**Annaïg Tounquet (CDH<sup>4</sup>)** : Mais, moi je crois... Donner le droit de vote sans avoir mis en place des processus pour informer les gens, ça n'a pas de sens. Maintenant, une fois qu'on aura établi dans les écoles, dans les organisations de jeunesse, des moyens pour les informer objectivement et correctement, je serai pour.

**David Clarinval (MR<sup>5</sup>)** : Je suis également pour : les jeunes sont suffisamment intelligents et sérieux...

**Un homme** : À seize ans ?

**David Clarinval (MR<sup>5</sup>)** : Ils n'ont pas besoin qu'on vienne les écoler<sup>6</sup> pour... pour leur dire à<sup>7</sup> qui voter.

La politique en culottes courtes : le débat est lancé et il est loin d'être clôturé.

<sup>1</sup> Écolo : Écologistes Confédérés pour l'Organisation de Luttes Originales.

<sup>2</sup> on ne connaît pas ; ce n'est pas. Ellipse, fréquente à l'oral, du ne de la négation.

<sup>3</sup> PS : Parti Socialiste.

<sup>4</sup> CDH : Centre Démocrate Humaniste.

<sup>5</sup> MR : Mouvement Réformateur.

<sup>6</sup> écoler : éduquer.

<sup>7</sup> pour qui voter.

Mots-clés : droit de vote      jeunes      élections      projet de loi

## Anexo 2

Aula de Português Língua Estrangeira (PLE).

Fita 1 turnos 11 a 191

- 11 Diane bom. a primeira parte da aula, nós vamos ver esses textozinho aqui ( . ) depois nós vamos ver esse textozinho aqui ( . ) depois nós vamos experimentar >recontar< essa história, certo/ é uma história sobre um ladrão ( . ) um casal e uma filha, certo/ >primeira coisa que eu queria saber de vocês antes de começar a ler o texto ((a aula)) é <(0.5). no Brasil, vocês têm ( . ) preocupação ( . ) com assalto, com ( . ) violência/
- 12 Kanji tenho
- 13 Kaori °tenho°.
- 14 Diane ((olhando para Kanji)) fala.
- 15 Kanji eu ( . ) tenho
- 16 Diane por quê/ (1.0) qual é o maior medo que você tem/
- 17 Kanji (0.5) medo de morrer.
- 18 ((risos da sala))
- 19 Kanji é ( . ) tenho. tenho medo de morrer.
- 20 Diane mas: por quê/
- 21 Kanji ahn:
- 22 Diane que tipo de coisa você acha que preocupa/
- 23 Kanji por que ahh eu ouve muitas coisa ( . ) muitas coisas sobre as assalto no Ri: o ahh nas ( . ) nas escolas ((seis horas)) todos dias tem programa de
- 24 Diane ronda policial
- 25 Kanji isso
- 26 Ade [cidade alerta
- 27 Diane [cidade alerta. ahh ahh ((concordância))
- 28 Kanji é.
- 29 Diane aí tá assustado.
- 30 Kanji ahh ahh
- 31 Diane mas vocês acham que Jiz de Fora é uma cidade mais perigosa=



32 Kanji =tranqüila. ( . ) tranqüila=  
33 Diane =vocês se sentem com isso/  
34 Aiko °de vez dinquando°  
35 Diane oi/  
36 Aiko de vez em quando  
37 Diane por quê/  
38 Aiko ce lembra que no Carrefour houve tentativa de assalto então eles  
pegaram reféns, °né/  
39 Diane ahn ahn  
40 Aiko ouvi essa notícia aquele dia eu <iria> <exatamente> [no Carrefour.  
41 Diane [no carrefour.  
42 Aiko eu iria mas eu desisti.  
43 Diane ainda bem. =  
44 Aiko = ainda bem. eu ouvi essa notícia e achei horrível.  
45 Diane com certeza.  
46 Aiko mas mesmo assim: eu acho aqui é muito tranqüilo.  
47 Diane hum hum  
48 Yuko também acho que Juiz de Fora é é ahn mais perigosos anh menos  
perigoso do que o Rio. mas ainda tenho: tenho medo.  
49 Aiko também  
50 Yuko mas acho ( . ) é muito tranqüilo do que outras.  
51 Diane muito mais tranqüilo.  
52 Yuko é, com certeza.  
53 Kanji mas:: na verdade eu não conheço muito bem o sobre o Rio de Janeiro,  
São Paulo porque ( . ) nunca n:: n:  
54 Diane fui  
55 Kanji nunca fui.  
56 Aiko em São Paulo ((inaudível)) ((aparentemente Aiko lembra Kanji de que  
ele já tinha ido a São Paulo))  
57 Kanji ahn, não em São Paulo eu fui, eu fui ( . ) mas ( . ) eu ( . ) nunca tinha  
passado.  
58 Diane nunca teve assalto.  
59 Kanji hum hum  
60 Diane nuca teve

61 Kanji nunca tive, nunca tive

62 Diane hum hum nunca sofri assalto. então melhor, né/

63 (1.0)

64 Aiko eu morava em São Paulo um ano.

65 Aiko durante minha estada nunca encontrei com assalto lá em São Paulo, no capital.

66 Diane nada

67 Aiko nada. mas depois cheg- eu fui embora para o Japão, eu liguei para ( . ) pra senhora que hospedou ela falou que logo depois que foi embora houve um assalto ( . ) na casa dela. ladrão entrou e quebrou o vidro da janela a janela não, o vidro do carro ( . ) levaram aparelho de som duas vezes.

68 Diane hum hum

69 Aiko ninguém escutou nada.

70 Diane nada nada

71 Aiko nada.

72 Diane as pessoas estavam dormindo em casa/

73 Aiko [dormindo. dormindo em casa. dia seguinte eles perceberam: perceberam.

74 Diane gente

75 Aiko ela contou isso.

76 Diane terrível, terrível realmente°

77 Diane >o que você acha, Roy/<

78 Roy acho que bom. Eu não tenho medo.

79 Diane nenhum problema

80 Roy eu não tenho nada de mais pior que nov zeland.

81 Diane nada de especial.

82 Roy ((nega com a cabeça))

83 Diane ((virando-se e olhando para Donald.)) > o que que ce achou/<

84 Donald estava roubado, não sei.

85 Diane oi/

86 Donald nô, não não tem medo do assalto, não. vi vi violência física, non

87 Diane nenhum

88 Donald nenhum não. >°acho que não<°

- 89 Diane e vocês comparando Juiz de Fora, Juiz de Fora especificamente, co:m  
as cidades de vocês ( . ) o que que vocês acham ( . ) o que que é mais  
( . ) perigoso ( . ) onde é mais perigoso/  
90 ((alunos fazem gesto indicando o chão.))  
91 Kaori aqui.  
92 Kanji aqui em Ju Juiz de fora.  
93 Diane é mais perigoso/ aqui é mais pe  
94 Kaori [qual é a pergunta, mesmo/  
95 Diane o que é mais perigoso/  
96 Diane no caso, você morava em Tóquio, né/=  
97 Kaori = ahn não, em Tóquio não.  
98 Kanji = [no caso casa  
99 Kaori [ hum hum. Ah  
100 Diane onde você acha mais perigoso/ lá ou aqui/ ((gesto com indicador  
apontando para baixo))  
100 Kanji aqui ((gesto com indicador apontando para baixo))  
101 Diane aqui, com certeza.  
102 Yuko mas porque eu tenho medo é ( . ) porque o tipo de medo é diferente ( . )  
( . ) vai acontecer o que eu não posso imaginar no Japão  
103 Diane claro  
104 Yuko então ( : ) por isso que eu tenho medo  
105 Kanji [e: ( . ) polícia  
sempre tem arma polícia armado por exemplo  
106 Diane aqui  
107 Kanji aqui  
108 Diane lá não né/  
109 Kanji lá não.  
110 Aiko já percebi que eles a policia militar usa aquele ne negócio que pára uma  
uma bala ( . ) eu não sei como é que fala  
111 Diane <colete à prova de balas>  
112 Aiko é isso. eu preparei. aqui [usa.  
113 Diane [ aqui usa.  
114 Aiko °lá não°  
115 Diane no Rio usa sempre

116	Aiko	ah, lá/
117	Kanji	quê/
118	Aiko	Rio
119	Kori	colete/colete
120	Daiane	no rio de janeiro
121	Diane	colete ( . ) a prova de bala ((fazendo gesto explicativo))
122	Kanji	[ah, sim
123	Kaori	((fazendo gesto de bala furando a barriga))
124	Diane	( )
125	Kanji	( )
126	Diane	vam lá
127	Kanji	eu vi
128	Kaori	ahn/
129	Kanji	eu vi isso
130	Yuko	o tipo de arma é diferente. policia policiais japoneses também têm, mas ah não pode shootar ah (: ) eu tenho problema com este nome.
131	Kaori	shootar
132	Kanji	sem tiro=
133	Diane	=atirar=
134	Yuko	=atirar=
135	Kanji	sem tiro. sem tiro. =
136	Aiko	ahn/
137	Kanji	não=
138	.	
139	Kanji	em geral eles ahn eles fingem né, arma ( . ) mas ( . ) se, tiro
140	Diane	sem bala/=
141	Kanji	bala, sem bala
142	Kaori	hum/=
143	Ade	hhhh
144	Kaori	= tem sim, tem.=
145	Donald	=no japão
146	Kaori	=tem sim, tem=
147	Donald	= sem bala/=
148	Naomi	=ahn/=

149	Kaori	=não sei mas ( . ) sem bala pra que/
150	Kanji	=sim
151	Naomi	ahn tem. mas
152	Ade	é
153	Naomi	ah, nom,nom,nom, não coloca ((fazendo gesto de encaixar algo na cintura)). só: : caso de emergência.
154	Aiko	eles têm balas mas só caso de emergência dá susto no criminoso. eles atiram, ah/
155	Diane	mas deve ser muito complicado, né/em caso de emergência ((mudando a voz para parecer imposta)) pára criminoso, vou colocar as minhas balas
156		hhhh
157	Diane	coloca todas as balas, agora estou com balas, aí, tum tum. ( . ) acho meio complicado.
158	Naomi	mas só no caso de emergência [aí
159	Diane	[ai chega
160	Naomi	chefe=
161	Diane	=permite=
162	Naomi	=para=
163	Diane	=atirar=
164	Naomi	=levar ( . ) a arma ( . )
165	Diane	[hum hum
166	Naomi	e ( . ) pra sair ( . ) na ( . ) a:qui ( . ) ladrão ( . ) alguma crime acontece ( . ) se não°=
167	Diane	= ° isso, no lugar°=
168	Naomi	= se não acontece como aqui ( . ) chefe não acha que perigoso ( . ) não pode.
169	Diane	entendi. ( . ) tá certo ( . ) mas de qualquer maneira o tipo de ( . ) não pode.
170	Roy	mas acho que na Nov Zeland tem mais é:: ( . ) melhor crime ((sinal com o polegar para cima)) ((rindo))
171	Diane	melhor crime/

- 172 Roy é. Mais [mais leve.
- 173 Diane [que tipo de crime ocorre mais lá/
- 174 Roy mais ( . ) os: bandidos não tem grande armas ((faz gesto indicando uma grande arma))
- 175 Diane oh, isso é verdade. aqui os bandidos são muito mais chiques. nós temos vocês têm a melhor polícia. Nós temos os melhores bandidos. nosso bandido é muito mais chique do que o resto do mundo.
- 176 Ade isso é:: tem muitos meios.
- 177 Diane é:, os bandidos daqui parecem muito mais os bandidos de filme ((risos de Júnior.)), que têm aquelas armas enormes, né/ nos filmes não tem/, aquelas coisas imensas, aqueles arsenais enormes/ aqui eles têm mesmo isso.
- 178 Donald bandidos/
- 179 Diane bandidos.criminosos
- 180 Donald ah, criminosos é
- 181 Diane a gente vai chamar atenção de bandido de modo geral, né/
- 182 Diane então tem essas coisas
- 183 Ade mas qual é a diferença entre bandido e ladrão/
- 184 Diane bandido é mais genérico
- 185 Ade ahn
- 186 Diane bandido é pra qualquer pessoa que cometa coisas=
- 187 Ade sei
- 188 Diane =criminosas é. qualquer tipo de coisa matar, roubar, qualquer coisa que você considere muito séria. mas, por exemplo, assaltante ( . ) é o sujeito que rouba usando violência
- 189 Ade hum hum
- 190 Diane quer dizer, um assaltante é um sujeito que ameaça a pessoa diretamente. um ladrão é uma pessoa que vê um objeto que não é dele e pega. não tem nenhuma pessoa, ele sabe que é de outra pessoa mas ele vem e ( . ) leva. isso se chama furto, né/ e assalto é bem mais grave, é quando você tem essa diferença aqui. ( . ) ok/ bom. vamos dar uma lida hoje na historianha. ( . ) no texto da Graça e do Ronaldo.

Fita 1 – turnos 697 a 931

- 697 Diane ficou em paz. muito bom perfeito bom algum de vocês já passou por situação parecida/  
698 ((1.0))  
699 Diane nenhum de vocês/  
700 Roy ((sinal negativo com a cabeça))  
701 Ade ((sinal negativo com a cabeça))  
702 Aiko aqui e lá/  
703 Diane /// que bom  
704 Donald o ladrão estava escondido a- a- atrás de a de mesa. então, ninguém viu e depois ele rouba todo ele.  
705 hhhh  
706 Diane podia acontecer. eu estava perguntando se algum de vocês já teve experiência com ladrão em casa, ou achou que era ladrão e não era.  
707 Yuko ahn. eu tive experiência. eu achei, ahn, são meia-noite, à noite, alguém foi na janela, ahn, jardim, jardim da minha casa.  
708 Diane hum, hum  
709 Yuko e eu olhei. não. antes deu olhar eu ahn fiquei assustada. muito e tinha preocupado.  
710 Diane claro.  
711 Yuko e eu primeiro fugi no, na pa:: ((gestos))  
712 Diane na parece.  
713 Yuko na parede do quartinho e, é colocou de as- sapato pra tênis. Eu colocava::  
714 Diane eu coloquei/  
715 Yuko colocava, colocava ahn sandália, e coloquei pra tênis e:  
716 Diane ( )  
717 Yuko não. pra, pra, pra facilitar fugir.  
718 hhhh  
719 Yuko quando eu vi a- a coisa acontecer, assim, depois eu olhava, coitada de mim  
720 hhhh  
721 Diane que raiva né/ não sabe se ficava com mais raiva do ladrão, que não

era, ou do ladrão que era.

722 Aiko lá em casa tem um cachorro. ele fugiu à noite

723 Diane ahn e aí/

724 Aiko eu ouvi no jardim, mas foi lá no japão.

725 Diane ahn, ahn

726 Aiko eu vi que era um, alguma coisa falando, está se movimentando, tem alguma coisa no jardim, está se movimentando. estava no escuro.

727 Diane hum, hum

728 Aiko o quê que está fazendo no jardim, parecia em bicho. perái. aquilo lá é parecido com meu cachorro, não é/ ele ele ele ta trancado geralmente porque ele não aprende as coisas. então a gente tranca.

729 Diane ahn, ahn

730 Aiko e a gente pôs cadeado.

731 Diane ahn, ahn

732 Aiko mas, acho, acho que alguém esqueceu de colocar cadeado, aí ele fugiu.

733 hhhhh

734 Diane aí acordaram no meio da noite pra pegar o cachorro.

735 Aiko não. agora não. a gente foi dormir, é assim que ele gosta.

736 Diane ahhh vocês deixaram o cachorro sozinho lá/

737 Aiko é

738 Diane não tinha problema/

739 Aiko não.

740 Donald (não entendi)

741 Aiko não. porque é cachorro eu falei, eu acho que ele:: eu acho que foi melhor. ó chachorro, você tem, você tem seis horas de liberdade. é o máximo. a gente quer dormir.

742 hhhhh

743 Diane boa coisa quem mais/ ninguém mais/

744 Kaori na minha casa não, que parece uma casa pobre, né. Mas ahn minha, na cada dos meus avós.

745 Diane ahn, ahn

746 Kaori ladrão, hum, entrou/ mas o que: ele: roubou

747 hum, hum



748 Kaori foi, foi, aquele negócio para construir as coisas

749 Diane martelo/

750 Ade martelo.

751 Kaori martelo. só isso

752 Diane roubou martelo/

753 hhhhh

754 diane que ladrão esquisito

755 kaori ele tava::

756 ade não sei ele é, chama carpi::n

757 diane carpinteiro.

758 Ade carpinteiro.isso

759 hhhhh

760 Kaori e:: outro, outro, não, outra avó. não, outra::

761 Diane outra avó

762 Kaori avó. na, na casa dela ladrão entrou. e, roubou roupas, e jóias,tudo e cachorro.

763 Diane oh roubou cachorro/

764 Aiko roubou cachorro/

765 Donald cachorro/

766 Kaori logo depois, logo depois da segunda guerra. e, essa época que tinha muitos ladrão. e cachorro foi: raro.

767 Diane ahn, ahn é raro.

768 Kaori é. ele levou

769 Diane que coisa

770 Donald uma vez meu amigo encontrei um cachorro que valizava quase mil dólares.

771 Diane que isso/

772 Donald fica em casa e pega mil dólares na loja.

773 Diane encontrou cachorro assim e devolve u/

774 Donald devol

775 Diane ele devolveu o cachorro para o dono/

776 Donald não porque não tem dono.

777 Diane oh

778 Donald não tinha. eu não sei o que aconteceu mas ele acho que ele

- vendeu ele e ganhou muito dinheiro.
- 779 Diane [ganhou muito dinheiro que coisa loca
- 780 Roy qual tipo/
- 781 Donald Ahn/
- 782 Roy qual tipo/ que raça/
- 783 Donald ah:: pit pitbull/
- 784 Roy pitbull.
- 785 Donald não sei. hein/ mas ah um um um cachorro que normalmente fica nas lutas. lutando no show muito forte com cabeça assim ((gestos))
- 786 Diane ahn, ahn.
- 787 Roy pitbull.
- 788 Diane pitbull/
- 789 Roy é.
- 790 Donald acho que si::m não sei::
- 791 Diane hum, hum. cada ladrão estranho nesse mundo, né/ um rouba cachorro na minha casa, há muito anos, nós tínhamos o hábito de deixar os sapatos do lado de fora, porque nós não entrávamos de sapato em casa. mais ou menos como os japoneses. nós fizemos ano
- 792 Kaori (gesto positivo com a cabeça)
- 793 Roy ( )
- 794 Diane O certo era isso eu acho, né, não usar sapato dentro de casa. aí o ladrão entrou no quintal da minha casa e roubou todos os sapatos da família.
- 795 hhhhh
- 796 Diane foi horrível foi ridículo ninguém tinha sapatos pra sair de casa. não tinha ninguém tinha sapato meu pai arranhou um sapato que ele tinha jogado no lixo, vestiu o, limpou o sapato, calçou o sapato e foi comprar sapatos. o ladrão levou todos os sapatos da minha casa, você acredita/ e pegou uma toalha de banho, amarrou tudo e levou. Nunca vi um ladrão tão esquisito. carregou os sapatos.
- 797 Diane bom. vamos lá gente terminar hoje nós vamos só ver um pouco

desses verbos no imperfeito. vocês, na hora em que estavam contando a história da, do texto vocês usaram, às vezes, é “ele saiu”, “ele desceu”, “ele encontrou a filha”, “ele voltou pra cima”, “ele subiu a escada”, né, “ele não encontrou o ladrão” e também usaram “ele estava dormindo”, “a filha estava fechando as janelas”. né/ então, vocês usaram dois, duas formas verbais, dois tempos verbais diferentes quando vocês estavam contando. e por quê que a gente usa/ porque as a forma verbal do imperfeito é usada nas histórias para descrever ações que estavam acontecendo quando outras aconteceram. lembram disso/ então esse vai ser o grande uso, né, da desse verbo no passado. e para contar rotina nossa no passado. né/ é um tipo de verbo muito fácil em termos de gramática porque ele não tem quase quase nenhum tipo de irregularidade é um tempo muito regular de verbo e a diferença está nos verbos terminados em “a-r” que vão terminar em “a-v-a”, “ava”, né, então aqui tem comprar – comprava, comprava papéis, comprava computadores, comprávamos roupas, compravam, tá errado aí, é com “v” não é “r”, eu digitei errado, compravam móveis. e os verbos em “e-r” e em “i-r” que vão fazer pretérito imperfeito em “ia”, então, vender – vendia, né, é se fosse conhecer – conhecia, parecer – parecia, ler – lia, ver – via, ir – ia, é bem fácil, certo, tanto com “e-r” quanto com “i-r” vai ser do mesmo jeito. então, eu vendia papéis, vendiam móveis. certo/ perfeito/bom. vamos treinar um pouquinho. o que é que vocês, uma, lembra pra mim uma:: ( . ) coisa que vocês faziam nos países ( . ) de origem de vocês e que vocês não fazem no Brasil. qualquer coisa. quem lembra/

- 798 Aiko brincava no rio.  
799 Diane oi/  
800 Aiko eu lembro que eu brincava no rio.  
801 Diane brincava no rio, que delícia não tinha poluição nada/  
802 Aiko não. eu moro no interior.  
803 Diane heim/  
804 Aiko eu moro no interior, lá em são limpos.

805 Kanji no japão, eu trabalhava mas aqui eu não trabalho.

806 Diane não trabalha. perfeito

807 Kaori eu usaba banhe, benhe

808 Diane a banheira.

809 Kaori banheira.

810 Diane banheira. Aqui não usa/ [não tem.

811 [não. não tem.

812 Diane sente saudade/

813 Kaori hhhh

814 Diane quem mais/quem mais/quem mais/

815 Yuko tirava sapatos também.

816 Diane quando entrava

817 Yuko entrava

818 Diane quando entrava em casa.

819 Yuko quando entrava em casa.

820 Diane ta certo

821 Kanji eu sentava no chão, mas aqui não.

822 Diane não por que/

823 Kanji não sento.

824 Diane aqui pode também.

825 Ade hhhhh

826 Kanji porque é:

827 Diane você é mais assim compenetrado aqui.

828 Kanji porque é:

829 Diane sujo.

830 Kanji é sujo também

831 Diane aqui é mais sujo é porque aqui sua sapato né/

832 Aiko tem.

833 Kanji chão é muito duro.

834 Diane muito duro também. Ade/ ( . )

835 Ade é assim parece que eu to repetindo quase toda coisa que fazia lá.

836 Diane tudo igual/

837 Ade é quase igualzinho. hhhhh

838 Diane hhhhh nenhuma coisa que você lembra que fazia lá/ nada/

839 Ade é, começou por meus pais, né, que:

840 Diane começava

841 Ade é começava por meus pais mas só que to sozinho.

842 Diane ta sozinho.

843 Ade é.

844 Diane fora isso, tudo normal/

845 Ade é, normal.

846 Diane muito bom quem mais/

847 Naomi ah eu não usava relógio para acordar rápido. mas aqui eu uso.

848 Diane você usa. aqui você acorda mais cedo do que lá/

849 Naomi primeiro hh cedo hh e dormir hh de novo e acordar.

850 Diane que delícia acorda cedo, trava o relógio

851 Naomi é.

852 Diane melhor coisa do mundo

853 Aiko mas como você acordava lá sem despertador/

854 Naomi ah minha mãe sempre me acordava. porque eu não consigo acordar ah ce-cedo/ não. não consigo levantar quando que eu=

855 Diane =acorda=

856 Naomi = acordo, por causa de pessoas, ainda mais a minha mãe que me grita para acordar

857 Diane gritava.

858 Naomi é

859 Diane ahn ahn. Naomi

860 Naomi ela não gritava muito e eu bom para fazer acordar para primeiro para acordar depois, “dá para preparar/”

861 Diane primeiro só te chamava para acordar depois ela falava assim “agora tá na hora, tem que levantar”.

862 Naomi hum hum.

863 Diane tá certo. Pode ir.

864 Roy não sei.

865 Diane nada do que fazia/ você faz tudo igual aqui/

866 Roy não sei.

867 Diane que horas/

868 Roy depende se eu dirigia para escola ou pego um ônibus.

869 Diane ou pegava.

870 Roy pegava um ônibus.

871 Diane hum hum.

872 Yuko quer dizer, sua escola, ou a escola da sua região, começava mais tarde do que aqui/

873 Roy é, mais tarde.

874 Yuko a minha também.

875 Diane que horas lá/

876 Roy quinze pras nove.

877 Diane ai que delicia e aqui é sete e quinze.

878 Roy é.

879 hhhhh

880 Diane sete e quinze é muito cedo mesmo. ( . ) e você/

881 Donald muitas coisas muitas coisas

882 Diane por exemplo?

883 Donald ah dormir quase quatro horas menos do que dormir lá.

884 Diane aqui você dorme menos também.

885 Donald mas não não porque porque de lugar mais porque de:: eu não sei.

886 Diane não entendi.

887 Donald não não por causa de lugar, por causa aqui no Brasil faz isso. Também come diferente coisa, muito diferente coisa que eu comi lá. É estranho porque tem diferentes comidas aqui.

888 Diane hum hum.

889 Donald diferentes climas diferentes hábitos

890 Diane comidas diferentes.

891 Donald é sim diferentes maneiras de comer também, muito mais de a:: de almoço porque todo mundo aqui come ((gesto indicando um grande prato de comida)

892 Diane todo mundo come muito no almoço.

893 Donald muito sim.

894 Diane verdade.

895 Roy não tem jantar.

896 Diane oi/

897 Roy não tem jantar.

898 Diane aqui/  
899 Roy tem, mas::  
900 Diane depende da casa.  
901 Donald não é a mesma coisa. todo mundo janta lá.  
902 Roy todo mundo janta.  
903 Donald seis horas todo mundo janta (prato) grande.  
904 Diane lá/  
905 Roy sim  
906 Donald não é verdade/  
907 Roy ((gesto positivo com a cabeça))  
908 Donald inclusive na Nova Zelândia também/  
909 Roy também.  
910 Diane aqui a gente janta muito mais tarde.  
911 Donald ou não janta nada. não tem janta.  
912 Kanji não tem janta, é lanche.  
913 Diane na minha casa janta.  
914 Kaori e o que você come/  
915 Diane a mesma coisa que tem no almoço a gente come na janta é a mesma comida.  
916 Kanji ah que bom que bom  
917 Diane é bom pode ir lá em casa. pode ir lá em casa. a que horas você janta/  
918 Yuko a que horas você janta/  
919 Diane eu janto sete horas:: algum, no intervalo de sete e oito horas da noite. nunca antes de sete horas.  
920 Donald é muito estranho aqui porque por uns dias pessoas jantam, por uns dias pessoas não jantam. é muito irregularar.  
921 Diane muito irregular. é verdade.  
922 Donald não eu sou muito irregular pra comer: estranho pra mim porque eu fazia assim rígido, aqui essa hora come, essa hora come:  
923 Diane é verdade. lá tem hora de jantar, muito sério isso né, tem que jantar naquela hora:  
924 Donald os amigos: essa hora todo mundo sabe todo mundo janta.  
925 Diane hum hum.

- 926 Donald não ligar: não ligou/  
927 Diane não liga nessa hora.  
928 Donald não liga nessa hora. também na hora do almoço. mas só, na hora do almoço, na pousada, todo mundo liga blá blá blá blá, todo mundo andando, é estranho.  
929 Diane hum hum.  
930 Donald diferente.  
931 Diane é diferente, é verdade. muito bom bom pra terminar a aula de hoje tem um exercício aqui começa nessa página e vai até na próxima.



# 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](#)