

GABRIELA DA SILVA BULLA

**A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
COLABORATIVAS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PORTO ALEGRE

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
COLABORATIVAS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

GABRIELA DA SILVA BULLA

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

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

**PORTO ALEGRE
2007**

Para todos os meus alunos,
e para outros professores que, como eu, acreditam que
aula de língua é mais uma oportunidade para se aprender a viver em coletividade, com nossas
diferenças e semelhanças; aprender com o(s) outro(s), pelo uso de linguagens. Para todos os
professores que, atentos à complexidade de eventos educacionais, também vislumbram a
construção conjunta de aulas de língua como espaços para estranhamentos, descobertas,
superações, inclusões, transformações e criações de novos horizontes.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que, graças à UFRGS, entraram em minha vida em 2005, e, além de haverem contribuído para a consolidação desta pesquisa, são parte do que hoje sou...

A Pedro M. Garcez, meu professor e orientador, por ter me acolhido como orientanda e participante do grupo de pesquisa, pelas contribuições e sugestões para a melhoria deste trabalho, pelos desafios inquietantes, pelos ensinamentos, pelas discussões aprofundadas, pela compreensão...

A Margarete Schlatter, minha professora e orientadora no Programa de Português para Estrangeiros, pelo exemplo de profissional, pelo acolhimento, pelas oportunidades de crescimento, pelos ensinamentos, pelas discussões, pelo apoio e confiança, pelo carinho e amizade...

A Eunice Polonia, pelo acolhimento, pelas oportunidades, por ter me apresentado a área de Tecnologias na Educação...

A Lia Schulz, minha amiga e irmã, não apenas por ter me apresentado a perspectiva teórico-metodológica que possibilitou a análise do meu objeto de pesquisa e pelas inúmeras discussões instigantes e esclarecedoras, mas pela amizade incondicional, pelos momentos de risos e choros incontroláveis, pelo apoio, pelas viagens na República...

A Letícia Santos, Renata Bonotto e Fernanda Wassernam, minhas amigas e colegas de mestrado, pelo grande companheirismo, pelo apoio, pelas co-construções de conhecimentos que me ajudaram a crescer, pelas parcerias em diversas empreitadas investigativas, pela partilha, pelo carinho...

A Letícia Loder, pela amizade, pelo carinho, pelas discussões instigantes, pelo apoio, pelos esclarecimentos, pela parceria...

A Aline Rosa, Maria de la Ó Lopez, Lia Schulz, Caroline Comunello e Paola Salimen, pela amizade, pelo companheirismo, pelas risadas, pelas discussões, e, especialmente ao final

dessa jornada, por terem lido partes do meu texto, embora ocupadas, e contribuído imensamente com dicas, comentários, questionamentos e correções.

A todo o grupo de professores e pesquisadores do Programa de Português para Estrangeiros, pelo acolhimento, construções conjuntas, e trabalho em equipe extremamente prazeroso e único. Em especial, gostaria de agradecer a Cristina Uflacker, Graziela Andrighetti, Juliana Schoffen, Letícia Bortolini, Letícia Santos, Maíra Gomes, Melissa Fornari, Rômulo Torres e Simone Carvalho, grandes amigos e companheiros de diversão e crescimento, com os quais aprendi muito sobre ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira...

A todo o grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia, pelo acolhimento, pelas discussões acaloradas, pelos aprendizados, pelas instigações...

A todos os meus alunos, do magistério até os de hoje, por tudo o que me ensinaram, e por me motivarem a buscar sempre ser uma educadora melhor.

Aos participantes desta pesquisa, pelos ensinamentos e por permitirem a geração dos dados a partir dos quais pude desenvolver este trabalho.

A CAPES, pela bolsa de estudos.

A presente pesquisa, apesar de ser a culminância de dois anos de estudos e interações na UFRGS, reflete também outros tempos e instâncias de minha vida. Apresento, então, meus agradecimentos àquelas pessoas que também fazem parte do que hoje sou...

Aos meus professores de ballet, violão, teoria e solfejo, piano, inglês, pintura e desenho, por terem contribuído para que eu pudesse viver diferentes formas de expressão e, hoje, em minha pesquisa, atentar tão emocionadamente para aspectos multimodais em interações sociais.

A meus amigos e amigas queridos, de infância, de colégio, de FURG, de Cassineiro, de festas, de viagens, de música, de esportes, de danças, de artes, de colos, de choros, de risadas, de filosofias de boteco, de psicologias de cachorro, de poesias, de amor e de paz. Não poderia deixar de citar: (do colégio) Alice, Bia, Carol, Jus, Lauren, Tati; (do Cassinero) Anninha, Guiga, Julião, Martinhos, Michi, Nono, Otávio; (da FURG) Dani, Fe, Laneline, Lisa.

A Tiago, pelas discussões instigantes sobre o fazer ciência, pelo apoio, por me acalmar, por me fazer mais feliz, pelas risadas e choros, pelo amor...

A Kaká, minha amiga e irmã, desde nenê, por sempre estar aí, incondicionalmente.

E, por fim, a minha querida, indispensável e amada família, a quem eu mais devo e agradeço: meus avós que se foram, meu pai, minha mãe e meu irmão; simplesmente, porque sim.

RESUMO

Esta pesquisa investiga como se dá interacionalmente a realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de língua estrangeira, buscando compreender sua complexidade inerente e examinar empiricamente a atualização dos propósitos pedagógicos que se poderia apenas idealizar no planejamento desse tipo de atividade pedagógica. Partindo das perspectivas teórico-metodológicas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica, enfoco as ações de pedir e oferecer ajuda (partindo da máxima vygotskyana de que se aprende com a “ajuda” do outro), e ações de resolução de problemas, como discordar e divergir (não comumente referidas em pesquisas socioculturais). Os dados consistem em cerca de sete horas de registros audiovisuais e textos digitais, gerados em uma turma de Português como Língua Estrangeira, durante a realização de um projeto educacional, que envolveu computadores com Internet. Esta pesquisa produz uma definição situada do que são atividades pedagógicas colaborativas e do que está envolvido na realização dessas. Aponta para a necessidade efetiva de co-construção de contextos colaborativos entre os participantes envolvidos, revelando relações entre (a) pedir e oferecer ajuda, (b) diferentes modos de resolução de problemas, e (c) a produção ou não desses contextos. A análise dos dados de interação social também revela a relação frágil entre a realização de escrita coletiva apoiada por computador e questões de autoria, mais especificamente envolvendo momentos em que os participantes apontam problemas na criação do outro. Apesar de não serem previsíveis ou passíveis de serem controladas pelo professor (o que pode assustar alguns professores), atividades pedagógicas colaborativas são empreendimentos pedagógicos que proporcionam oportunidades de construções conjuntas, por serem difíceis de serem realizadas e despenderem tempo, exigindo intenso trabalho interacional de coordenação de ações e adaptação mútua entre os participantes.

ABSTRACT

This research investigates how participants do collaborative pedagogical activities in a foreign language classroom, aiming at understanding the multifaceted aspects of these activities, and empirically examining idealized pedagogical objectives in action. Grounded on Interactional Sociolinguistics and Ethnometodological Conversation Analysis, the following actions were emphasized: asking for help and offering it (based on the Sociocultural maxim that learning takes place when people help each other), and solving problems, such as disagreeing (not usually mentioned in Sociocultural studies). The data consists of around about seven hours of video recorded interactions and digital texts, which were collected from a group involved in the development of a computer supported educational project in a Portuguese as a Foreign Language classroom. This research produces a situated definition of collaborative pedagogical activities, and what it is involved in this process. It also emphasizes the eminent necessity for the participants to co-construct collaborative contexts, revealing interrelations among (a) actions related to help (asking for help and offering it); (b) different ways of solving problems in the course of interaction; and (c) the production of such contexts or not. Data analyses also enlighten the fragile character of computed supported collaborative writing and issues of authorship, especially when participants orient themselves to pointing problems on each other's writings. Despite being unpredictable and uncontrolled by the teacher (which may terrify some teachers), collaborative pedagogical activities are didactic procedures that offer participants opportunities of conjoined constructions, which are not easily achieved. Developing them successfully is time-consuming, and requires a lot of interactional work, as participants coordinate their actions and adapt themselves.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: AJUSTANDO AS LENTES INVESTIGATIVAS	16
1.1 SITUAÇÃO SOCIAL, CONTEXTO, ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO E ENQUADRE: O ENFOQUE DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL.....	16
1.2 SEQÜENCIALIDADE, ADJACÊNCIA E PREFERÊNCIA: O OLHAR DA ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA.....	22
1.3 DISCORDÂNCIA.....	31
1.4 PEDIDO E OFERECIMENTO DE AJUDA.....	34
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 PROJETO EDUCACIONAL: CARACTERÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO.....	37
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS AUDIOVISUAIS.....	44
2.3 SELEÇÃO E SEGMENTAÇÃO.....	48
3 A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: ANALISANDO A EMPREITADA DE CONSTRUIR COM O OUTRO	52
3.1 CO-CONSTRUINDO ENQUADRES PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS.....	53
3.2 NEGOCIANDO A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA.....	62
3.3 LIDANDO COM PROBLEMAS OCASIONAIS: DISCORDÂNCIAS, DÚVIDAS E DIVERGÊNCIAS.....	65
3.3.1 “Não está certo”: realizar atividades pedagógicas colaborativas pode não ser	

fácil.....	67
3.3.2 “Contribu-ia”: malabarismos para resolver o problema e seguir adiante.....	78
3.4 A CO-CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS COLABORATIVOS: ESTABELECENDO ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO INCLUSIVAS.....	85
3.5 “NÃO FUNCIONA”: PEDINDO E OFERECENDO AJUDA.....	91
3.5.1 Pedindo ajuda para outra dupla durante a realização de atividades pedagógicas colaborativas: quando não se tem mais a quem recorrer.....	97
3.6 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXO I – CONSENTIMENTO INFORMADO.....	122
ANEXO II – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	124

INTRODUÇÃO

Como professora de Português e Inglês como línguas estrangeiras, meus interesses de pesquisa buscam um melhor entendimento a respeito do que acontece na sala de aula de língua estrangeira (LE)¹, visando melhorias pedagógicas que contribuam para mudanças qualitativas no processo educacional. Sendo minha prática como professora norteada pela teoria sociocultural vygotskyana (VYGOSTKY, 1984; LANTOLF, 2000), que reconhece a importância das interações com o(s) outro(s) para a qualidade da aprendizagem ou, em outras palavras, que se aprende com o(s) outro(s), procuro planejar atividades pedagógicas que propiciem interações entre os participantes do evento educacional, atividades essas que requerem em seu formato a participação de mais de uma pessoa para sua realização.

Minhas concepções acerca de ensino e aprendizagem de LE afixam-se à teoria sociocultural, dentre outros fatores, pelo fato de parte da literatura internacional da área de Aquisição da Linguagem ter se voltado para tal perspectiva, na busca por uma nova lente que possibilitasse maior entendimento dos processos complexos que ocorrem em salas de aula de línguas (LANTOLF e APPLE, 1994; LANTOLF, 2000). Essa nova lente seguia um caminho para entender o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes que pode ser considerado como diferente das visões cognitivistas dominantes na época. Os aquisiçãoistas (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; GASS, 1998; entre outros), exemplo dessa visão dominante, focavam no individual, na “quantidade” de língua que o aprendiz adquiria e conseguia reter, sem erros gramaticais (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998); já os socioculturais centravam na construção social de conhecimento e, pois, nas interações sociais (LANTOLF, 2000). Visto essa divisão, posicionei-me do lado dos socioculturais.

Seguindo a teoria sociocultural, vários estudos começaram a focar interações entre professor e aprendiz, transpondo os estudos de Vygotsky (1984; 1986) e colaboradores sobre

¹ Quanto à terminologia, tomarei LE como sinônimo de segunda língua (L2).

interações entre mães e crianças em Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP), nas quais as crianças, referidas como “novatas”, eram ajudadas pelas mães, “especialistas”, a desenvolverem tarefas. Segundo Vygotsky (1984), ZDP é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 112).

Anos mais tarde, novas pesquisas envolvendo aprendizes interagindo no desenvolvimento de tarefas atentaram para a construção conjunta de conhecimento que ocorria não apenas entre professor e aprendiz, mas também entre aprendizes, nas suas negociações a fim de completarem tarefas (DONATO, 1994; entre outros). O ser especialista tornou-se, pois, uma categoria (identidade) mais fluída e negociada no curso da interação, como no estudo de Sawchuk (2003). Assim, participantes mais experientes (professores ou aprendizes) ou, pode-se dizer, participantes que sabem mais sobre certas áreas ou aspectos em determinados momentos, fornecem assistência aos participantes mais inexperientes ou novatos em tais áreas ou aspectos, a fim de ajudar o desenvolvimento do outro e, concomitantemente, seu próprio. Em outros momentos, no entanto, os mesmos participantes podem assumir outras identidades; por exemplo, os antes novatos passam a ser os especialistas, quando se tratando de outras áreas de conhecimento, por exemplo. De qualquer forma, essa construção conjunta de conhecimento, possibilitada pelo trabalho colaborativo dos participantes do evento educacional, favorece, dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento coletivo. Os diferentes modos como esse trabalho colaborativo ocorre em termos organizacionais, no entanto, não foram ainda explorados exaustivamente na área de ensino e aprendizagem de línguas, e é nesse sentido que pretendo colaborar com as pesquisas nessa área.

Embora a teoria sociocultural não faça parte do arcabouço teórico que engendra esta pesquisa, não poderia deixar de citar tal referência por ter sido essa perspectiva teórica o ponto de partida para os questionamentos que ora me instigam, referentes aos métodos utilizados pelos participantes para realizarem atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula. Em especial, o trabalho de Ohta (2000) foi o que mais me motivou. Nesse trabalho, a autora analisa interações entre dois alunos que realizavam juntos uma tarefa em uma sala de aula de japonês. A autora enfocou os momentos em que um dos participantes (considerado o que sabia mais) dava assistência ou não ao outro, examinando, nesse sentido, que sinalizações eram dadas para que tal ajuda fosse fornecida ou não. Esse trabalho da pesquisadora me

instigou a querer entender melhor o que acontecia na realização de atividades pedagógicas entre os participantes, mais precisamente em relação a como eles se organizavam para tal.

A fim de explorar tais métodos interacionais, voltei-me para teorias de raízes eminentemente sociológicas, que me forneceram bases teóricas capazes de sustentar a análise da fala-em-interação social e a exploração das ações realizadas pelos participantes para realizarem atividades pedagógicas em conjunto, quais sejam, a Sociolinguística Interacional (SI) e a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Este trabalho, portanto, parte de uma sugestão de virada teórico-metodológica para estudos relativos a ensino e aprendizagem de língua envolvendo análises de interação social, denominada “Análise da Conversa para a Aquisição de Segunda Língua” (*CA for SLA*), resumida no periódico *Modern Language Journal* (2004).

Essa virada, discutida em Gibk (2002), Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), Firth e Wagner (2007), entre outros, iniciou-se principalmente pelo fato de teóricos da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) começarem a estudar interação, reconhecendo sua importância para a “aquisição” da “língua-alvo” (usando termos dessa área), mas concebendo interação como ações isoladas, sem encadeamento e interdependência, como trabalhos individuais. Essa corrente foi denominada Hipótese Interacionista (HI) para a ASL (ELLIS, 2000; GASS, 1998). Criticando esse enfoque, os socioculturais se afastaram ainda mais da área de ASL, aproximando-se daqueles que procuravam ver interação social sob outro prisma, desenvolvido na área de ACE. Por essa perspectiva, a interação é considerada como uma construção conjunta, como ações complementares e recíprocas, de pelo menos duas pessoas, com agentividade mútua, coordenação de ações, cooperação e divisão de trabalho (ERICKSON, 2004; HERITAGE, 1984)², como será considerada neste trabalho. Por essa diferença ontológica, fora as metodológicas (como o uso de experimentos por parte dos pesquisadores da HI, e a negação a esse tipo de recurso, por parte da ACE), várias discussões acaloradas foram feitas acerca da forma como se deve olhar a interação em sala de aula de LE, em especial devido à crítica por parte de analistas da conversa, eminentemente entendedores do assunto (FIRTH e WAGNER, 1997).

Interação será tomada neste trabalho, então, conforme apontado por Erickson (2004), como uma ecologia social, mais precisamente, uma ecologia social de influência e adaptação mútuas, visto a importância das ações de todos os participantes na interação, a influência que

² Erickson (2004) converge com Goffman (1963) em relação à forma de se olhar a interação: “the proper study of interaction is not the individual and his psychology, but rather the syntactical relations among the acts of different persons mutually present to one another” (GOFFMAN, 1963, p. 2).

cada um tem sobre a conversa em si e sobre o outro, e a necessidade de coordenarem suas ações e se adaptarem um ao outro e ao curso da interação. Essa ecologia é sempre local, no sentido de ser construída pelo trabalho mútuo dos interagentes em determinados contextos por eles percebidos e constituídos. Essas construções conjuntas de ações, segundo após segundo, têm implicações, ao longo do tempo, na maneira como as relações interpessoais vão sendo moldadas, (re)negociadas. A história interacional dos participantes está, pois, profundamente conectada ao tipo de relação que esses interagentes tiveram, têm e terão, já que essa relação foi, é e será sempre construída conjuntamente, a cada segundo (ERICKSON e SHULTZ, 1982; ERICKSON, 2004).

Embora a perspectiva sociocultural atribua importância à construção social de conhecimento e, pois, à interação social, é em teorias sociais que consegui encontrar como se dá esse processo de ação conjunta, desmembrando aspectos micro-interacionais da organização social dos interagentes. O entendimento de como se dá a interação, tomada como base para a realização de atividades pedagógicas colaborativas, será relevante para a tentativa de desvendarmos algumas facetas desse tipo de atividade pedagógica em sala de aula, em especial, relacionadas aos processos interacionais co-construídos pelos interagentes.

O foco da presente pesquisa é, conforme anunciado no título, a realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como LE. Por esse tipo de atividade pedagógica tomo tarefas (propostas de atividades, com objetivos pedagógicos, a serem realizadas pelos participantes do evento educacional; podem ser planejadas, idealizadas, propostas por qualquer participante, professor ou alunos) que requerem que os participantes as realizem em conjunto, não individualmente. No mesmo sentido, tomo colaboração como trabalho em equipe para a realização de atividades com objetivos definidos e responsabilidade compartilhada entre os integrantes da equipe para com o resultado de tal trabalho; ou seja, pessoas somando esforços, agindo em conjunto, para desenvolverem algo que seja fruto do trabalho de todos, como por exemplo, a realização de um procedimento cirúrgico por uma equipe médica, como em Mondada (2002) e Hindmarsh e Pilnick (2002), ou, no caso específico dos dados desta pesquisa, a criação de um jornal *online* por alunos de português como LE.

Visto que “ajuda” (ou, conforme referida por alguns pesquisadores, “assistência”) é, sob a perspectiva sociocultural, parte constituinte da realização de atividades pedagógicas colaborativas, faz-se necessário, pois, através da análise de dados de fala-em-interação social, a descrição do que seja “ajuda” no plano interacional; ou seja, que ações são tomadas como ajuda pelos participantes, se e quando eles se orientam para tal ajuda. Focalizo essa questão

por acreditar que ações que envolvem ajuda, como o pedir e o oferecer ajuda, precisem ainda ser mais bem exploradas nos estudos da fala-em-interação, bem como as suas relações com o aprender com o(s) outro(s).

A realização de atividades pedagógicas colaborativas, no entanto, não envolve apenas essas ações de pedir e oferecer ajuda, mas também ações relacionadas à resolução de problemas, como pude verificar nos dados desta pesquisa. A fim de realizarem tais atividades pedagógicas, os participantes lidarão com momentos de discordância, e a análise da maneira como resolverão ou não tais discordâncias, acredito, pode contribuir para um melhor entendimento acerca de aspectos inerentes à construção de contextos colaborativos, e, igualmente, ao aprender com o(s) outro(s).

Assim, a partir da visualização dos dados de interação gerados para esta pesquisa e da máxima vygotskyana de que se aprende com a “ajuda” do(s) outro(s), receberam ênfase, como parte de meu recorte analítico, as seguintes ações: relativo ao lidar com problemas, as ações de discordar, divergir e pôr em dúvida, comumente dissociadas da realização de atividades pedagógicas colaborativas e que, no entanto, se mostraram nos dados gerados como relevantes; e pedir e oferecer ajuda, amplamente referidas em estudos socioculturais (LANTOLF, 2000), mas que requerem maior exploração e definição em termos interacionais, um dos objetivos deste trabalho.

Esta pesquisa pode contribuir, portanto, para um melhor entendimento acerca das ações realizadas pelos participantes para se organizarem a fim de desenvolverem uma atividade pedagógica colaborativa. A exploração de tais ações, através da análise de dados de fala-em-interação social, pode revelar importantes facetas de tais práticas pedagógicas em sala de aula, contribuindo para suscitar reflexões acerca de aprendizagem situada, de construções conjuntas no aqui e agora de um encontro pedagógico.

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

1. Nos dados gerados, que ações os participantes realizam a fim de executarem atividades pedagógicas colaborativas?
2. Quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas, os participantes pedem e/ ou oferecem ajuda uns para os outros?
 - 2.1. Se sim, como e quando?
 - 2.2. Eles pedem ajuda para outras pessoas que não os integrantes da dupla?
 - 2.3. Se sim, quando?

3. Quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas, há seqüências de discordância?

3.1. Como eles lidam com a discordância?

As análises desenvolvidas neste trabalho, apresentadas no Capítulo 3, procuram abarcar a complexidade multimodal das interações sociais, visando à compreensão de como se dá a realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de segunda língua. Por assim ser, estarei transitando entre minúcias interacionais de segmentos selecionados, o que inclui micro-análises de gestos, movimentos, prosódia etc., quando se mostrarem frutíferas em termos analíticos, e o evento educacional em si, o que engloba o desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto. Será proposto ao leitor, pois, a flexibilização de suas lentes a fim de explorarmos o objeto em questão: a realização de atividades pedagógicas colaborativas.

Erickson (2004) propõe claramente a importância de mantermos flexíveis as lentes de análise; isto é, ao mesmo tempo em que analisamos processos interacionais a partir de perspectivas micro-analíticas, devemos procurar compreender as significações dessas interações na vida dos participantes como um todo (procurei fazer isso dentro dos limites dos dados de que disponho). O ampliar das lentes possibilita ainda uma maior compreensão das significações dos próprios processos interacionais. Essa escolha analítica pode contribuir, espero, para o estudo de interações sociais típicas do cenário educacional em foco, buscando compreender sua complexidade inerente e examinar empiricamente a atualização dos propósitos pedagógicos que se poderia apenas idealizar no planejamento de atividades pedagógicas colaborativas. Assim, busco também produzir uma definição situada, ambicionando melhorias educacionais, do que sejam as ações empreendidas pelos participantes ao levar a cabo esse tipo de atividade pedagógica.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresento uma revisão teórico-conceitual que visa oferecer ao leitor as lentes utilizadas para a investigação do objeto de estudo, ou seja, as perspectivas teórico-metodológicas adotadas: a SI e a ACE. No Capítulo 2, apresento os dados gerados, assim como o tratamento que lhes dei. No Capítulo 3, apresento a análise dos dados (seções 3.1 a 3.5), e, na seção 3.6, respondo as perguntas de pesquisa apresentadas anteriormente. No Capítulo 4, apresento minhas considerações finais, resumindo o entendimento, produzido a partir desta pesquisa, acerca do

que são atividades pedagógicas colaborativas e de que aspectos interacionais estão envolvidos na realização dessas atividades. Também reflito sobre questões relativas a ensino e aprendizagem de línguas, partir da análise dos dados, mais especificamente referentes ao empreendimento desse tipo de atividade pedagógica em sala de aula de língua. Por fim, aponto possibilidades de aprofundamento em termos de pesquisa.

1 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: AJUSTANDO AS LENTES INVESTIGATIVAS

O objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão bibliográfica que abarque as perspectivas teórico-metodológicas da presente pesquisa, explorando os conceitos relevantes para a presente pesquisa, bem como considerações acerca das ações enfocadas neste trabalho, a saber, discordar, pedir e oferecer ajuda. Na seção 1.1, reviso os conceitos específicos da Sociolinguística Interacional que servem como base para esta pesquisa, e na seção 1.2, abordo os da Análise da Conversa Etnometodológica. Nas seções 1.3 e 1.4, trato das ações antes referidas, conforme abordadas na literatura, procurando já anunciar algumas relações com os dados desta pesquisa. Essa revisão provê as bases teóricas das análises dos dados apresentadas no Capítulo 3, bem como deste trabalho como um todo.

1.1 SITUAÇÃO SOCIAL, CONTEXTO, ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO E ENQUADRE: O ENFOQUE DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

Nesta seção, abordo os conceitos da Sociolinguística Interacional (SI) que considero mais relevantes para a presente pesquisa, quais sejam: **situação social** (e relativos a essa noção, os conceitos de **agrupamento**, **cenário**, **encontro**, **estado de fala**, e **dinâmica da participação ratificada**), **contexto**, **estruturas de participação**, e **enquadre**. Por ser consciente da complexidade de tais conceitos, não tenho a intenção de esgotar suas possibilidades de aprofundamento. Ao final desta seção, apresento uma breve reflexão acerca de interação social e multimodalidade, visto a ênfase dada ao caráter multimodal da interação nas análises do Capítulo 3.

A SI consolida-se principalmente a partir das contribuições do sociolinguísta Dell Hymes, do antropólogo John J. Gumperz, e do sociólogo Erving Goffman. Eminentemente interdisciplinar e qualitativa, a SI preocupa-se com a organização da interação social, enfocando a co-construção por parte dos participantes do entendimento de “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso de linguagem” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 7).

Criticando estudos sociológicos que descrevem itens isolados (como idade, sexo, profissão, entre outros) e correlacionam esses itens, Goffman (1964/2002) atenta para a necessidade de se voltar o olhar investigativo para situações sociais, esfera negligenciada até então, segundo o autor. É nessa esfera que ocorrem as interações sociais, nas quais pessoas, com suas complexidades, fazem a vida. Por **situação social**, o autor refere-se a “(...) um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante” (p. 17). Assim, para que uma situação social exista, basta que, em um **cenário**, haja um **agrupamento** de duas pessoas ou mais, próximas ou distantes, caladas ou conversando, e cuja organização social do comportamento é norteadada por regras culturais³.

Agrupamento refere-se à coletividade, ao conjunto de pessoas que, por assim estarem, materializam uma situação social e, portanto, se organizam de maneira a manter a popularmente chamada boa convivência, balizados, conforme mencionado, por limites sócio-culturalmente construídos (GOFFMAN, 1964/2002). Já **cenário**, como em uma peça teatral, faz referência principalmente ao lugar onde as pessoas estão; lugar ao qual eventos e ações específicas podem ser sócio-culturalmente relacionados. Cenário, no entanto, não faz referência a o que os participantes estão fazendo localmente. Por exemplo: uma sala de aula pode ser o cenário no qual namorados discutem sua relação; ou seja, o cenário não limita ou delimita as ações dos participantes em interação. No caso hipotético mencionado, se poderia pensar (como parte do conhecimento do senso comum de determinadas culturas) que somente estaria ocorrendo “aula” (nos seus mais variados significados) em um cenário como uma sala de aula; entretanto, outras ações podem estar sendo feitas nesse mesmo cenário, e que não possuam relação com o cenário em si, conforme concebido sócio-culturalmente.

³ Tais regras são construídas sócio-historicamente, sendo parte da(s) cultura(s) de cada local, vividas e reconstruídas nas diversas situações sociais do dia-a-dia. Essas regras não são prescritivas, e os atores sociais, agentes, as reconstróem a cada interação, conforme ressaltado por Garfinkel, pai da Etnometodologia (sobre essa discussão, ver Heritage, 1984). Retomaremos as contribuições da Etnometodologia para a presente pesquisa na seção 1.2.

A relação entre cenário e o que os atores sociais estão fazendo em determinado cenário, em uma situação social, possui estreita relação com a noção de contexto. **Contexto** é uma construção conjunta dos participantes de uma interação, é situado, não sendo, pois, estabelecido *a priori*, nem fixo. Erickson & Schultz (1981/2002) sintetizam:

Conforme o resumo sucinto de McDermott (1976), os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros. Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições (Mehan, Cazden, Fisher e Maroules, 1976). (ERICKSON & SCHULZ, 1981/2002, pp. 217).

Interações sociais são, pois, moldadas pelo contexto e, ao mesmo tempo, renovadoras e criadoras de contextos (HERITAGE, 1984). Em termos mais seqüenciais, se poderia dizer que cada ação é tanto organizada a partir da ação anterior, quanto enquadradora da ação seguinte (trataremos da noção de enquadre ainda nesta seção, e de seqüencialidade, na seção 1.2). Assim, essa concepção de contexto está atrelada a uma idéia de reciprocidade, de que ações são eminentemente contextualizadas e contextualizantes. Essa noção é crucial para as análises do Capítulo 3, em especial para as seções 3.4 a 3.5, nas quais analiso a co-construção de contextos colaborativos para a realização do tipo de atividade pedagógica enfocada neste trabalho, bem como possíveis implicações da co-construção ou não de contextos como esses.

Em uma situação social, quando algumas pessoas ratificam “conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel” (GOFFMAN, 1964/2002, p. 17-8), trata-se de um **encontro**. Este pode envolver todo o agrupamento, ou apenas algumas pessoas. Um encontro pressupõe maior estruturação de conduta, também balizada por limites sócio-culturalmente construídos. Essa maior estruturação de conduta se justifica pela orientação conjunta dos participantes, envolvidos em “um entrelace organizado de atos de algum tipo” (GOFFMAN, 1964/2002, p. 18), incluindo normalmente uma maior aproximação física. Segundo Goffman (1979/2002), é em encontros que a fala ocorre, e, por assim ser, “os participantes serão obrigados a sustentar seu envolvimento no que está sendo dito” (p. 116). Eles estarão, então, em um **estado de fala**, o que inclui também momentos sem fala.

Segundo Goffman (1979/2002), para que encontros aconteçam, as pessoas irão se organizar de maneira a demonstrarem, umas as outras, quem faz parte oficialmente do encontro (os participantes **ratificados**), e quem não faz (os **não-ratificados** ou **circunstantes**, os quais também poderão estabelecer outros encontros dentro da mesma situação social). Esse processo organizacional foi chamado pelo autor de **dinâmica da participação ratificada**. Assim, para cada pessoa da situação na qual o encontro se desenvolve (ou os encontros), há também regras sociais, dependendo da relação de cada um com os participantes e com o(s) encontro(s) em si. Por exemplo, uma pessoa ratificada poderá entrar e sair de um encontro de maneiras diferentes daquelas não-ratificadas, envolvendo mais ou menos trabalho interacional, e podendo ter implicações diferenciadas.

Essa dinâmica nos remete ao conceito de **estruturas de participação**, que consiste nos modos como a participação dos envolvidos na situação social, ou em um encontro específico, se organiza. Segundo Schulz (2007), essa organização possui relação estreita com a atividade que os participantes estão realizando (PHILIPS, 2002/1976), bem como com os direitos e deveres, em termos de tomada de turno (tratado na seção 1.2) e ação social, que cada um possui; esses direitos e deveres são negociados entre os participantes no curso da interação (ERICKSON e SHULTZ, 1982), conforme o exemplo anterior sobre participantes ratificados e não-ratificados. As estruturas de participação são, pois, negociadas entre os interagentes a cada segundo, o que envolve elementos multimodais diversos (voltarei à multimodalidade ao final desta seção). Essa noção é importante para este trabalho, em especial, para a seção 3.4, quando trato da construção de contextos colaborativos.

Ao se tratar de encontro, foram mencionados aspectos como foco de atenção cognitiva e visual conjunto, e orientação conjunta dos participantes, aspectos esses que nos remetem à noção de **enquadre**. Bateson (1972/2002) lança inicialmente o conceito de enquadre (*frame*) para se referir ao modo como as pessoas interpretam as ações umas das outras, através da exclusão e inclusão de possibilidades interpretativas dentro de um determinado enquadre. Enquadres são ao mesmo tempo construídos e negociados, auxiliando na interpretação das ações e sendo construídos por tais ações. Nesse sentido, a noção de enquadre pode ser relacionada à de contexto, sendo esta mais ampla, e aquela um fenômeno particular na produção de contextos.

Goffman (1979/2002), como um aprimoramento do conceito de enquadre, lança o conceito de **footing**, que seria “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” (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, nota dos organizadores, p. 107). Ou seja, esses alinhamentos

(com referência a *footings*) construídos pelos participantes ajudam ou possibilitam que eles negociem o enquadramento de determinado evento ou situação, como definirão o que estão fazendo ali, o que estão entendendo que estão fazendo pelas demonstrações de entendimentos.

Segundo Tannen e Wallat (1987/2002), a partir de Bateson, Goffman e Gumperz, o termo enquadre “se refere ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e reflete a noção de Goffman de *footing*: o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação” (TANNEN e WALLAT, 1987/2002, p. 212), o que envolve sinalizações verbais e não-verbais. De acordo com Ribeiro e Hoyle (2002), um enquadre interpretativo é constituído conjuntamente, pela demonstração mútua de entendimentos/ definições quanto à atividade sendo realizada. Nas palavras das autoras:

*Um enquadre é a interpretação que é essencial a qualquer atividade ou texto. Nós identificamos, tanto para nós, quanto para nossos interagentes, como definir uma tal situação, como suas partes se encaixam no todo, como o todo se relaciona com estruturas de experiência maiores, e como o que está acontecendo em um determinado momento afeta o que virá depois.*⁴ (RIBEIRO e HOYLE, 2002, p. 37)

Neste trabalho, estarei entendendo o conceito de enquadre⁵ como sendo os significados, entendimentos ou interpretações quanto à(s) ação(ões) em curso, atividade(s) sendo realizada(s), ou situação social (BATESON, 1972/2002; GOFFMAN, 1979/2002; TANNEN e WALLAT, 1987/2002). Esses significados, entendimentos ou interpretações quanto a o que se acredita que se esteja fazendo aqui e agora são co-construídos e negociados pelos participantes a partir de demonstrações mútuas de que os participantes envolvidos estão agindo dentro de um mesmo enquadre. Dependendo dos propósitos de cada participante, se percebidas diferenças de enquadramento de uma dada situação ou atividade (como no exemplo clássico de Bateson, 1972/2002: *A* entende e demonstra a *B* que o que está acontecendo ou o que estão fazendo é uma brincadeira, e *B* entende e demonstra a *A* que é uma ofensa), os participantes poderão tentar re-enquadrar o que esteja acontecendo (o que estejam fazendo em conjunto), utilizando, por exemplo, mecanismos de **reparo e prestação de contas**, tratados na seção seguinte.

⁴ “A frame is the interpretation that is essential to any activity or text. We identify, both to ourselves, and to our interactants, how to define a situation, how its parts fit into the whole, how the whole relates to larger structures of experience, and how what is unfolding at a given moment affects what will come next.” (RIBEIRO E HOYLE, 2002, p. 36).

⁵ Para maior aprofundamento quanto ao conceito de enquadre, ver: Bateson (1972/2002), Goffman (1974/2002; 1979/2002), Kendon (1992), Tannen (1993), Tannen e Wallat (1987/2002), Ribeiro (1993) e Ribeiro e Hoyle (2002).

Para essa construção conjunta de enquadres, podem estar incluídos, então: sistema de tomada de turnos (também enfocada na próxima seção), estrutura da ação institucional ou cotidiana (entendida no presente trabalho, como uma construção sócio-cultural, parte do conhecimento de senso comum, e, ao mesmo tempo, uma construção local e situada; exemplo: o que seja uma entrevista ou um jantar em família para determinada comunidade, e que é demonstrado e re-negociado a cada interação pelos participantes envolvidos em determinada atividade conjunta), tópico, ratificação de participantes, alinhamentos, elementos prosódicos, sinais não-verbais etc. Poder-se-ia pensar, então, que enquadre é um aspecto da **intersubjetividade** (também tratado na seção 1.2), um entendimento comum acerca de o que os interagentes entendem e demonstram estarem fazendo, entendimento esse demonstrado pelas sinalizações e ações dos participantes, construído conjuntamente, segundo a segundo, através das ações dos participantes envolvidos.

Utilizo o conceito de enquadre para a análise apresentada na seção 3.1, buscando identificar quando os participantes estão realizando a atividade pedagógica ou não, e como se dá a construção conjunta desse enquadre. Para essa análise, assim como para as outras do Capítulo 3, exploro elementos multimodais dos dados desta pesquisa, orientada para a importância de se examinar interações sociais como uma ecologia social (tratado na seção 1.1 deste trabalho). Abordo brevemente esse aspecto multimodal a seguir.

Interação social e multimodalidade

No trabalho de Goffman (1979/2002), pode-se observar a importância dada pelo pesquisador a elementos multimodais, como orientação corporal e prosódia, quando da análise de interação social. Segundo o autor, a partir desses elementos, torna-se possível observar o que realmente está acontecendo, quem são os participantes ratificados ou não, que mudanças de alinhamento estão ocorrendo entre os participantes, se há mudanças de enquadre etc.

O próprio conceito de encontro social, como Goffman (1979/2002) enfatiza, pressupõe movimentos proxêmicos entre os participantes. O autor salienta ainda o papel do direcionamento de olhar para a ratificação dos participantes e, em se tratando de interações com mais de dois interagentes, ele atribui ao olhar a possibilidade dos participantes conferirem aos seus interagentes condições de igualdade em termos de ratificação da participação. Indo ao encontro de Goffman, Schulz (2007) analisa um segmento de interação de sala de aula, no qual o olhar da professora (assim como sua fala, movimentos de cabeça, movimentos proxêmicos, gestos etc.) ratifica de modo igualitário e, pois, inclusivo, a participação de todos os alunos (ou da maioria) para a realização a atividade institucional em

curso: o pré-conselho de classe, atividade essa que, em sua concepção, pressupõe a participação de todos, pressupostos esses que se observam atualizados nas ações dos participantes dessa pesquisa.

Ao lançar seus conceitos de situação social, encontro, alinhamento, enquadre etc., Goffman (1964; 1979/2002), aponta algumas indicações para a análise multimodal de interações sociais. Uma grande contribuição é a atenção à ecologia local, também citado em Erickson (2004), advogando pela necessidade de considerar o universo de ação como um todo, o ambiente, os objetos, as atividades sendo desenvolvidas etc.⁶ “Devemos apresentar as elocuições com um revestimento de gestos funcionais – gesto que propiciam estados de fala, gestos que policiam esses estados de fala e mantêm esses pequenos sistemas de atividade em funcionamento.” (GOFFMAN, 1964/2002, p. 19). Do mesmo modo, o conceito de estruturas de participação também engloba elementos multimodais, conforme já mencionado.

Assim, os significados, ou o que os atores sociais estão fazendo uns com os outros, devem ser buscados na interação social situada; ou seja, explicando de modo mais seqüencial, deve-se atentar para o que os participantes demonstram haver entendido acerca dos sinais e ações uns dos outros, entendimentos esses confirmados – ou não – após tais demonstrações de entendimentos. Na seção seguinte, exploraremos mais precisamente o que está envolvido nesse modo seqüencial de se analisar interações sociais.

1.2 SEQÜENCIALIDADE, ADJACÊNCIA E PREFERÊNCIA: O OLHAR DA ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA

Nesta seção, resumo a posição ontológica e metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e seus principais conceitos para a presente pesquisa. Abordo brevemente a noção de **seqüencialidade** e o **sistema de tomada de turnos**. Logo após, discorro de modo sucinto sobre os conceitos de **intersubjetividade** e **justificabilidade** (incluindo **justificativas**), advindos da Etnometodologia, bem como sobre os mecanismos de **reparo**, desenvolvidos na ACE, por serem importantes para o entendimento de processos interacionais. Em seguida, enfoco as noções de **adjacência** e **preferência**, necessárias neste trabalho para o entendimento das ações de discordar, pedir e oferecer ajuda, tratadas nas seções 1.3 e 1.4, assim como para a análise dos dados. Por fim, abordo questões relativas à pesquisa em ACE, enfocando geração de dados e transcrições.

⁶ Erickson e Schultz (1982) e Erickson (2004) são brilhantes exemplos de estudos que contemplam e dissecam ecologias sociais.

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é uma perspectiva de pesquisa qualitativa interdisciplinar, surgida na década de 60, nos Estados Unidos, com intersecções iniciais com áreas como Lingüística, Antropologia e Sociologia. Mais contemporaneamente, é utilizada em áreas como Psicologia (centralizada na chamada Psicologia Discursiva), Computação e Cibernética (nos estudos de Interação Humano-Computador, Interação mediada por computador, CSCW⁷, Inteligência Artificial etc.), Educação (na Microetnografia etc.), Lingüística Aplicada (como no presente trabalho), entre outras. Os precursores da Análise da Conversa foram Harvey Sacks (considerado o “pai”), Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson.

A Análise da Conversa e a Etnometodologia são um tanto complementares – não é à toa que exista a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)⁸ – já que, é através da Análise da Conversa que se podem analisar empiricamente e de modo rigoroso, na seqüencialidade, no sistema de tomada de turnos, nos mecanismos de reparo, etc., os procedimentos (métodos) utilizados pelos membros de determinada sociedade (de determinada cultura) para fazerem sentido, para co-construírem o conhecimento do senso-comum, sendo objetos da Etnometodologia o “como” esse fazer sentido (ou entendimento) e esse senso-comum são constituídos.

A ACE é, pois, um arcabouço teórico para a análise qualitativa de interações sociais humanas, se preocupando em estudar empiricamente os métodos conversacionais utilizados pelos membros de determinadas sociedades para fazer sentido coletivamente, para fazer a vida nas interações sociais, nos mais diversos cenários de uso da linguagem (GOODWIN e HERITAGE, 1990; HAVE, 1999; HERITAGE, 1984; SACKS, 1992; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977). Linguagem é, então, concebida como social, parte das interações e ações das pessoas no mundo (CLARK, 1996), e como fundamental para o entendimento da ordem social. Segundo Heritage (1984), “entender linguagem não é, a princípio, uma questão de se entender frases, mas de se entender ações – elocuições – que são construtivamente interpretadas em relação aos seus contextos”⁹ (p. 139-40).

⁷ *Computer Supported Collaborative Work*, o que poderia ser traduzido como “trabalho colaborativo apoiado por computador”.

⁸ O grupo de pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia), coordenado pelo Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, acordou em utilizar a sigla ACE, ratificando sua posição em relação à complementaridade e identificação de ambas as áreas (Análise da Conversa e Etnometodologia). Sigo, neste trabalho, a mesma posição.

⁹ “Understanding language is not, in the first instance, a matter of understanding sentences but of understanding actions – utterances – which are constructively interpreted in relation to their contexts.” (HERITAGE, 1984, p. 139).

A ACE prima por examinar interações pela perspectiva dos agentes sociais (**perspectiva êmica**), por aquilo que os participantes mostram uns para os outros. Luta de modo partidário contra asserções de cunho cognitivistas, procurando evidências apenas no que os participantes demonstram uns para os outros, pois é apenas a essas instâncias que os participantes das interações e os analistas têm acesso¹⁰.

Segundo a ACE, ações são realizadas na fala-em-interação social, e essa fala-em-interação é constituída por **turnos de fala** (cada vez que uma pessoa fala), proferidos por diferentes participantes, de diferentes maneiras, no decorrer do tempo cronológico, ou seja, seguindo uma **seqüencialidade**. Segundo Schegloff (2007), uma **seqüência** é um segmento de fala que constitui uma unidade, e **organização seqüencial** é o como as seqüências são organizadas.

No clássico artigo “Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”¹¹, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) descrevem a organização básica do sistema de tomada de turnos. Segundo Schegloff (2007), **tomada de turnos** diz respeito a “como as pessoas conseguem falar [no sentido de ter a palavra], por quanto tempo, e com que seqüências.”¹² (p. xi). Ou seja, quem, quando e como alguém toma o turno, e como se dá a troca de turnos entre os participantes em uma interação. Se, em um **momento relevante de transição**, ou seja, quando o participante que fala completa seu turno, e isso é percebido pelos outros (em uma pausa, por exemplo)¹³, mas ninguém toma o turno, a pessoa que falava pode (a) continuar falando (ou, após uma pausa, tomar o turno novamente), (b) **selecionar o próximo** interagente a falar (por exemplo, produzindo uma primeira parte de um par adjacente, chamando a pessoa pelo nome, olhando ou virando o corpo para a pessoa etc.), ou (c) esperar que algum participante tome o turno, se **auto-selecione** (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974).

Uma vez que duas pessoas ou mais comecem a interagir, há **intersubjetividade**, conceito que a ACE incorporou da Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; HERITAGE, 1984). Segundo Duranti (1997), intersubjetividade consiste em “entendimento mútuo e

¹⁰ Não que se desconsidere a parte biológica dos seres humanos (embora alguns teóricos mais radicais se posicionem dessa maneira), mas se opta por ignorar o cérebro, como enfatiza Coulter (2005), já que não se pode vê-lo nas interações sociais. Há, no entanto, trabalhos recentes que procuram diminuir tal posicionamento radical, mantendo ainda distância do cérebro, mas se aproximando da cognição como socialmente construída, compartilhada e negociada (SCHEGLOFF, 1991), uma vez que a ACE, ao se preocupar com construção de entendimentos etc., está, pois, tratando de cognição, mas social. Ver: Molder & Potter (2005), e o periódico *Discourse Studies*, v. 8, n. 1, de 2006.

¹¹ Tradução do título segundo a versão publicada na Revista Veredas (2003), do artigo original em inglês “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”.

¹² “how people get to talk and for how long and with what consequences.” (SCHEGLOFF, 2007, p. xi)

¹³ Um momento relevante de transição é normalmente passível de ser identificado em relação à completude sintática, entonação, completude de uma idéia, pausa etc. (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974).

coordenação [de ações] concernente a uma atividade em comum”¹⁴ (p. 255). Intersubjetividade pode ser concebida como a manutenção ativa de um mundo tomado como em comum pelos participantes na interação, sustentado pela suspensão da dúvida de que os interagentes possam não ter os mesmos referentes, ou concebê-los diferentemente. Esse mundo em comum tem como base o conhecimento de senso comum (*common sense knowledge*), aquilo que os interagentes acreditam compartilhar, assim como o próprio andamento da conversa sendo co-construída, os entendimentos demonstrados quanto a o que foi dito antes, e a o que poderá suceder. Segundo Heritage (1984), os participantes assumem a natureza socialmente padronizada e compartilhada de seu conhecimento, e procuram ativa e inconscientemente, sustentá-la, segundo a segundo na interação.

Para manter a intersubjetividade, os interagentes dispõem de mecanismos de **reparo** (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977), um dos principais objetos de investigação da ACE. Reparos tipicamente interrompem o andamento do que está sendo feito, ou seja, da ação em curso, para sanar problemas de escuta, produção e/ ou compreensão (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977). Mecanismos de reparos podem ser estruturados de maneiras diferentes, como quando iniciados e levados a cabo pelo próprio participante em seu turno de fala, ao identificar algum problema em sua fala, fenômeno chamado de auto-reparo (exemplos hipotéticos: *ela- ele adora chocolate*); ou iniciado pelo outro (*A: ele adora chocolate / B: quem? A: ele adora chocolate ou o roberto adora chocolate*); ou iniciado e levado a cabo pelo outro (*A: ela adora chocolate / B: quem? o roberto?*); ou iniciado por um terceiro (*A: ele adora chocolate / C: quem?*); ou ainda levado a cabo por um terceiro (*A: ele adora chocolate / B: quem? / C: o roberto*) etc. Reparo, então, é um importante mecanismo para a manutenção da intersubjetividade (FREITAS, 2006; GARCEZ e LODER, 2005; GONZALEZ, 2003; LODER, 2006; SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977)¹⁵.

Outro conceito importante para o estudo de métodos interacionais, também advindo da Etnometodologia, é o de **justificabilidade** (*accountability*), e, relacionado a esse, **justificativas/ prestações de contas** (*accounts*). **Justificabilidade** está atrelado à concepção etnometodológica do que é um ator social: “alguém que é responsável [capaz de responder] por suas ações”¹⁶ (DURANTI, 1997, p. 259). Segundo Heritage (1984), o programa etnometodológico indicava o estudo de “*como os vários arranjos de atividade social são*

¹⁴ “mutual understanding and coordination around a common activity.” (DURANTI, 1997, p. 255).

¹⁵ Mecanismos de reparo são extremamente mais complexos do que como apresentei. Para maior aprofundamento ver as referências citadas no mesmo parágrafo.

¹⁶ “someone who is accountable for his actions (Garfinkel 1967; Sacks 1992a, 1992b).” (DURANTI, 1997, p. 259)

descritos adequadamente e tornados ‘justificáveis’ [capazes de serem justificadas].”¹⁷ (p. 136). Loder (2006) explica de modo sucinto:

a noção de justificabilidade diz respeito ao fato de que os participantes estão constantemente orientados para a racionalidade/razoabilidade de suas ações e das de seus interlocutores. Há sempre uma expectativa subjacente de que as ações de cada um dos participantes estão sendo produzidas justificadamente, têm razão de ser naquela juntura interacional. Entretanto, esse caráter razoável das ações é, ele próprio, um elemento constitutivo dessas ações, subjacente a sua construção, sem que haja necessidade de os interagentes o topicalizarem o tempo todo. Além disso, à semelhança do funcionamento da intersubjetividade na interação, a justificabilidade não se origina de um planejamento antecipado dos participantes, mas é uma realização contínua, um produto da construção situada dos participantes ao longo da interação. (LODER, 2006, p. 47)

Assim, os atores sociais estão orientados para o fato de que, vivendo em sociedade, realizando determinada atividade com outra pessoa, a racionalidade de suas ações está sempre sendo negociada, elas devem ser justificáveis, coerentes ou razoáveis dentro daquela situação social, daquela interação. Por estarem sempre negociando a razoabilidade de suas ações em interações, quando tal justificabilidade de determinadas ações é questionada, ou identificada como possivelmente capaz de ser posta em dúvida, pelo próprio agente ou pelos que estão fazendo determinada atividade com ele, os atores lançam mão de **justificativas** para que tais ações sejam enquadradas como razoáveis naquele contexto de atividade, local, situado, e co-construído por todos os participantes envolvidos. Retomaremos justificativas quando tratarmos de preferência, ainda nesta seção

Outra questão importante refere-se à noção de **adjacência**, indissociável da noção de seqüencialidade. Adjacência está relacionada ao fato de que a realização de uma ação, como cumprimentar alguém, torna a realização de uma segunda ação, necessária, ou contingente. Schegloff (1972) salienta esse aspecto, lançando o termo **relevância condicional**, que caracteriza a implicabilidade de uma primeira ação realizada por um interagente, tornando necessária a realização de uma segunda ação por parte do outro participante de uma interação.

¹⁷ “how various types of social activity are brought to adequate description and thus rendered ‘account-able.’” (HERITAGE, 1984, p. 136).

A adjacência é normalmente estudada na organização de **pares adjacentes**, ou seja, seqüências de ações realizadas em pares que podem se completar em apenas dois turnos, por exemplo, ou se estender em seqüências de diversos pares (SCHEGLOFF, 2007). Pares adjacentes possuem algumas características, como as seguintes: (a) são compostos de uma seqüência de duas elocuições adjacentes, as quais constituem um par, com uma primeira parte (*first pair part*) e uma segunda (*second pair part*); (b) as primeiras partes dos pares adjacentes condicionam ou restringem as possibilidades de ação a ser realizada na segunda parte do par adjacente; e, por fim, (c) cada elocução é produzida por falantes diferentes (HERITAGE, 1984; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF e SACKS, 1973; SCHEGLOFF, 2007). Assim, quando a primeira parte de um par adjacente é proferida a um outro participante, este, após o primeiro ter parado de falar, é constrangido a produzir a segunda parte do par adjacente proposto (SCHEGLOFF e SACKS, 1973).

A fim de exemplificar o funcionamento de pares adjacentes, tomemos a ação de cumprimentar alguém, em um exemplo hipotético: quando *A* fala a *B* a primeira parte desse par adjacente, digamos um “oi”, *B* fica constrangido/ obrigado a fornecer a segunda parte do par adjacente, digamos um e “ai?”. Caso *B* não forneça essa segunda parte, haverá conseqüências, como, por exemplo, *A* avaliar *B* como grosseiro, metido, desatento etc., não cumprimentá-lo mais, gritar o nome de *B* etc. Ou seja, embora exista tal contingência a partir da realização de uma ação, os atores sociais são agentes, eles fazem o que querem, mas quando não agem em função da ação anterior que estabeleceu tal contingência, como atores sociais, eles também estão orientados para a justificabilidade de suas ações e para a implicabilidade das mesmas.

Segundo Duranti (1997), “através da análise de seqüências como pares adjacentes, pode-se notar como a fala estabelece enquadres que evocam, sugerem, e até mesmo impõem certas expectativas aos participantes”¹⁸ (p. 259), relacionando esses pares ao conceito de enquadre, abordado na seção anterior. O autor completa essa idéia mencionando que “um par adjacente fornece [aos participantes] um enquadre para a interpretação”¹⁹ (p. 254) de suas ações, de o que estejam fazendo juntos. A noção de pares adjacentes é fundamental para o entendimento da noção de **preferência** que tratarei a seguir, bem como para as seções 1.3 e 1.4, nas quais abordarei as ações de discordar, pedir e oferecer ajuda.

¹⁸ “By looking at sequences like adjacency pairs we can see how talk establishes frames which evoke, suggest, and even impose certain expectations on participants.” (DURANTI, 1997, p. 259).

¹⁹ “an adjacency pair provides a frame for interpretation.” (DURANTI, 1997, p. 254).

Segundo Atkinson e Drew (1979), em alguns pares adjacentes, a primeira parte do par ocasiona (induz, constringe) apenas um tipo de elocução para ser completado (por exemplo, em cumprimentos: *A*: “*Oi!*”; *B*: “*Oi!*”), limitando em grande medida as possibilidades de ações do interagente; já em outros pares, a primeira parte do par adjacente ocasiona mais alternativas como segunda parte do par (por exemplo, em convites: *A*: “*Tá a fim de sair hoje?*”; *B*: “*Bá, cara, to tri podre*” – negando – ou *B*: “*Bá, certo, to tri na pilha!*” – aceitando, ou outras opções, como ignorar, propor outra idéia etc.). Nas palavras dos autores:

*O conceito de “preferência” surgiu em pesquisas em análise da conversa para caracterizar eventos conversacionais nos quais cursos de ação alternativos, mas não equivalentes, estão disponíveis aos participantes (...). O termo “preferência” se refere a uma gama de fenômenos associados ao fato de que as escolhas entre cursos de ação não equivalentes são rotineiramente realizadas de modo a refletir uma classificação institucionalizada de alternativas.*²⁰ (ATKINSON e HERITAGE, 1984, p. 53).

Nessa citação, pode-se observar um caráter de normatização (não prescritivo, mas descritivo) atribuído à noção de preferência: através do estudo da realização dessas escolhas entre cursos de ações, se poderia vislumbrar o que é institucionalizado em determinadas sociedades (relação estreita com o conhecimento de senso comum, com os métodos organizacionais compartilhados e co-construídos pelos interagentes, objeto de estudo da ACE). Além dessa questão, a citação acima remete a o que Atkinson e Drew (1979) também destacam: o fato de que, no caso da existência de diferentes possibilidades de segunda parte de pares adjacentes (o que acredito ser sempre o caso, apenas variando o grau de limitação), quando há relevância condicional para mais de uma ação seguinte, essas segundas partes não possuem *status* equivalentes, sendo algumas **preferidas** e outras **despreferidas**.

Essa diferença de *status* entre distintos cursos de ação pode ser observada por diversas características no *design* e na organização dos turnos nessas seqüências de ações (cf. ATKINSON e DREW, 1979, p. 58-9), observadas em estudos como os de Pomerantz (1984), Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), Sacks (1987), entre outros. Pomerantz (1984), por exemplo, identificou diferenças na realização de ações como concordar e discordar, como

²⁰ “The concept of “preference” has developed in conversation analytic research to characterize conversational events in which alternative, but nonequivalent, courses of action are available to the participants (...). The term “preference” refers to a range of phenomena associated with the fact that choices among nonequivalent courses of action are routinely implemented in ways that reflect an institutionalized ranking of alternatives.” (ATKINSON e HERITAGE, 1984, p. 53).

segunda parte de um par adjacente cuja primeira parte era uma avaliação. Abordaremos seu estudo na seção 1.3, mas o que nos basta agora é mencionar que essas diferenças encontradas pela pesquisadora, no turno correspondente a segunda parte do par adjacente, possibilitaram que ela identificasse, por exemplo, a ação de concordar como preferida, e discordar como despreferida. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) descreveram a preferência por auto-reparo em comparação a iniciação de reparo ou correção pelo outro; e Sacks (1987), no estudo que inspirou Anita Pomerantz, enfocou a primeira parte de pares adjacentes, com perguntas como “Como posso te ajudar?” (“*May I help you?*”), em uma loja, por exemplo, as quais tenderiam a resposta “sim”, segundo o autor.

A noção de preferência, segundo Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), relaciona-se à organização seqüencial e de turno, mais especificamente, às particularidades dessas organizações; preferências como tendências inerentes ao sistema (DURANTI, 1997), tendências essas percebidas a partir da análise de dados empíricos que demonstram como os agentes em interação realizam seqüências de diferentes ações. Preferência não deve ser tomada, portanto, em seu sentido comum, cotidiano, como quando se diz que se prefere chocolate a sorvete; não é uma propriedade psicológica, individual, subjetiva, relativa a desejos, intenções ou sentimentos (ATKINSON e DREW, 1979; ATKINSON e HERITAGE, 1984; DURANTI, 1997; HERITAGE, 1984; SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977).

Heritage (1984) resume: enquanto ações preferidas envolvem **aceitação simples** e **nenhum atraso** (segunda parte do par adjacente proferido logo em seguida, sem pausa, ou mesmo em sobreposição à primeira parte), ações despreferidas envolvem **atrasos** (pausa entre a primeira e a segunda parte do par adjacente; não realizada no início do turno; ou mesmo não no turno seguinte, sendo a ação despreferida postergada seqüencialmente), **prefácios** (como “ã”; ou um *token* de concordância fraca, como “*pois é*”), **justificativas** (prestações de contas, explicações, desculpas – *accounts* –, relacionado à noção de justificabilidade, discutido anteriormente; podendo quem realiza a ação despreferida, por exemplo, fazer referência à sua incapacidade ou a não ter culpa, como ressaltam Goodwin e Heritage, 1990). Esses recursos (atraso etc.) podem servir para suavizar essas ações despreferidas (ATKINSON e DREW, 1979), e, pois, evitar conflitos.

A pesquisa em ACE

Para a análise empírica da fala-em-interação social, em suas minúcias, estudos em ACE apóiam-se em registros audiovisuais²¹ de dados de interação de ocorrência natural (realizada no mundo verdadeiramente), ou seja, não experimentais. Como enfatiza Duranti (1997), certamente a presença da câmera e do observador afeta a situação sendo gravada e/ ou observada, o que o autor refere como **paradoxo do observador-participante**. No entanto, “ser um ator social, um participante em *qualquer* situação e em *qualquer* papel, significa ser parte da situação e, portanto, capaz de afetá-la”²² (DURANTI, 1997, p. 118); ou seja, influenciar-se mutuamente é intrínseco ao viver em sociedade.

Ainda em relação à geração de dados em vídeo, Duranti (1997) salienta algumas vantagens, como a possibilidade de atentar aos detalhes das interações (acessíveis aos interagentes, mas nem sempre conscientes a ponto de serem reportados, como em entrevistas), e de controlar o visionamento dos eventos gravados. O autor lembra, contudo, que a filmadora pode registrar apenas alguns dos aspectos temporais e cinéticos das interações sociais, mas “há diversos aspectos de uma dada situação que nem mesmo uma filmadora pode capturar, como cheiros (...)”²³ (DURANTI, 1997, p. 119, nota 11).

Por essas e outras razões (sua formação antropológica, por exemplo), Duranti (1997) não descarta a ocorrência de observação e notas de campo concomitantes a gravações. Ele ressalta ainda que todos os dados gerados a partir de métodos como esses são objetos a serem interpretados e que nem sempre análises irão convergir, pelo caráter interpretativista de tais métodos de investigação (como gravação e observação), o que, obviamente, varia de acordo com o que o pesquisador quer investigar, e com suas experiências de vida. Ou seja, por ser uma atividade interpretativista (e nisso inclui o pesquisador como também participante da construção de entendimentos nos momentos de análise das interações filmadas), o estudo de uma mesma filmagem pode ser feito de diferentes maneiras, tanto pelo mesmo pesquisador (em momentos e com objetivos distintos, por exemplo), como por outros, especialmente se tiver outro objeto de estudo, se não for co-pertencentes à mesma comunidade de prática filmada, se não tiver acesso a dados etnográficos etc.

Em ACE, os dados gerados em áudio e/ ou vídeo são transcritos nos micro-detalhes da interação, em especial relacionados à fala (prosódia), pausas etc., seguindo convenções de

²¹ Apenas áudio, como em interações por telefone, por exemplo, ou vídeo (com áudio, obviamente), em se tratando de interações face-a-face, visando possibilitar a análise de elementos multimodais, e especificidades da situação social como um todo, também constituintes das interações sociais.

²² “being a social actor, a participant in any situation and in any role, means to be part of the situation and hence affect it.” (DURANTI, 1997, p. 118).

²³ “there are many aspects of a situation that not even the camera can capture, including smell (...)” (DURANTI, 1997, p. 119, nota 11).

transcrição estabelecidas na área (o Sistema Jefferson de Transcrição é o mais amplamente reconhecido)²⁴. Citando Garcez (2002), Ochs (1979), entre outros, Loder (em preparação, p. 4) enfatiza o fato de tanto a seleção como a transcrição de segmentos de fala-em-interação social não serem neutros. Sendo assim, transcrições são igualmente procedimentos analíticos e revelam as lentes teóricas de quem transcreve. Transcrever configura-se, pois, como uma atividade analítica em si (GARCEZ, 2002).

Havendo explorado os conceitos da SI e da ACE que embasam esta investigação, enfoco, nas duas últimas seções do Capítulo 1, as ações selecionadas como parte do recorte proposto para a análise da realização de atividades pedagógicas colaborativas.

1.3 DISCORDÂNCIA

Nesta seção, discorro acerca da ação de discordar, com base no que é discutido na literatura. Início descrevendo o fenômeno, suas características seqüenciais mais elementares, bem como estudos enfocando aspectos relativos à organização da preferência envolvendo discordar ou concordar. Finalizo apresentando alguns estudos sobre discordância em cenários educacionais.

Segundo Loder (2006), discordância seria “uma oposição estabelecida entre, pelo menos, duas posições distintas com relação a algum tema e instituídas por turnos seqüencialmente adjacentes” (p. 12), sendo apenas constituída dependendo da ação adjacente, ou seja, somente se a segunda parte de determinado par adjacente for construída como uma oposição à primeira parte. A autora também destaca que uma discordância pode ser construída em apenas dois turnos: em um par adjacente, a ação desempenhada por *A* no primeiro turno constrangeria a ação de *B* do segundo, que discordaria do primeiro (na segunda parte do par adjacente). Logo após, em um terceiro turno, *A* poderia realizar outras ações, como “deixar passar a discordância” (p. 13) e iniciar outra seqüência, ou “transformar a oposição em uma brincadeira” (p. 13), estabelecendo um novo enquadre interacional, ou ainda, conforme aponta a autora, com base em Jacobs e Jackson (1982), *A* poderia investir no conflito, constituindo “uma seqüência de discordância expandida” (LODER, 2006, p. 13). Nesse tipo de discordância, explorado pela autora, “cada parte apresenta argumento(s), ao longo de vários

²⁴ As convenções de transcrição adotadas neste trabalho encontram-se no Anexo 2, incluindo um resumo de alguns dos procedimentos de transcrição multimodal utilizados neste trabalho, mas que não fazem parte do Sistema Jefferson de Transcrição.

turnos, na tentativa de convencer a outra parte ou, pelo menos, de fazê-la ceder de sua posição” (LODER, 2006, p. 13)²⁵.

Pomerantz (1984) é uma das principais referências entre os pesquisadores que enfocam preferência e as ações de concordar e discordar. A autora examinou pares adjacentes cuja primeira parte era uma avaliação. Após analisar e comparar diferenças nos modos como as ações de concordar e discordar eram realizadas como segunda parte do par adjacente, concluiu que concordar com uma avaliação era preferido, e discordar, despreferido. Essas diferenças incluíam, por exemplo, prefácios, atrasos, entre outros aspectos tratados na seção anterior, para a realização de discordâncias, enquanto para concordâncias, esses recursos não eram utilizados. Pomerantz (1984), no entanto, ao descrever a ocorrência, em seus dados, de discordância como uma ação preferida em face de uma autodepreciação como primeira parte do par adjacente (por exemplo, se *A diz como estou gorda*), a pesquisadora demonstra haver exceções, dependendo da primeira parte do par adjacente.

Retomando o trabalho de Loder (2006), no qual analisa seqüências de discordâncias agravadas por correção pelo outro, a autora também observou, em seus dados, a realização de ações despreferidas (como discordar) como se fossem preferidas, o que contribuiu para o agravamento da discordância, construindo discussões e disputas (brigas). A autora também verificou que, quando do encerramento de seqüências de discordância alongadas, concordar, ação descrita na literatura como preferida (como proposto em Pomerantz, 1984), era realizada como se fosse despreferida, o que representaria uma mudança na organização da preferência (uma possibilidade para se tratar de tais exceções). Na subseção 3.3.2, também se poderá verificar uma ocorrência semelhante ao final do segmento de interação analisado.

O que me parece interessante nesses trabalhos é a investigação de organizações de preferência vinculadas ao que os participantes estão fazendo juntos, às atividades em que estão envolvidos e co-construindo. M. H. Goodwin et al. (2002), ao analisar dados de crianças brincando (ver também M. H. Goodwin, 1990) salienta as características da atividade sendo realizada, um jogo, como favorecedoras de oposições; em outras palavras, os autores remetem à noção de contexto que tratei na seção 1.1, o qual possui um caráter que poderia chamar de tridimensional: as pessoas constroem contextos, agem conforme os contextos existentes, e são também contextos umas para as outras.

M. H. Goodwin et al. (2002) salientam ainda o fato de que

²⁵ Para maior aprofundamento, ver Loder (2006), páginas 20 a 27, nas quais a autora resume também características seqüências de discordâncias em termos de como são iniciadas, alongadas e finalizadas.

*movimentos de oposição oferecem à pessoa a oportunidade de deixar claro seu alinhamento afetivo em relação ao outro, e, ao fazer isso, de criar fotografias [retratos] de instâncias morais através de o que Goffman (1967, p. 237-258) analisou como “concurso de caráter”: “momentos de ação nos quais o indivíduo possui o risco e a chance de mostrar para si e às vezes para os outros, seu estilo de conduta”.*²⁶ (p. 1623).

Voltando nossa discussão para cenários educacionais, Maynard (1985) vai ao encontro do mencionado na citação anterior. Em seu estudo sobre como crianças co-constroem e lidam com conflitos, o autor salienta que o conflito servia para a constituição de grupos dentro do grupo de leitura, de quem estava a favor e contra quem, de amizades e inimizades. Na seção 3.3 do presente trabalho, se poderá perceber que, apesar de adultos, e de serem interações em pares, a resolução de conflitos também possuiu, nos segmentos selecionados para análise, e para os participantes desta pesquisa nesses segmentos, um caráter afiliativo ou não, similar ao destacado pelo autor.

Cromdal (2005), em seu artigo sobre alternância de código (*code-switching*) durante a escrita colaborativa de um texto no computador por duas alunas de inglês, em uma escola na Suécia, como parte de um projeto da turma realizado em grupos (semelhante à situação educacional dos dados da presente pesquisa), analisa a construção conjunta de uma ordem para o uso alternado do sueco e do inglês, e demonstra haverem as participantes se organizado de modo a usarem o inglês somente para a produção do texto, e o sueco para demais interações – parte da organização delas para a realização da atividade pedagógica. O que é relevante nesse estudo para a presente pesquisa é que o autor analisa dois segmentos nos quais tal ordem não é seguida: um envolvendo a realização de uma ação despreferida (recusar um pedido de um outro colega, não pertencente à dupla)²⁷, e outro, a resolução de uma seqüência estendida de oposições, um conflito, acerca de o que foi dito e por quem. O inglês é, então, utilizado por uma das integrantes da dupla para proferir uma justificativa para o fato de que ambas estavam se negando a realizar o que o colega estava pedindo (uma ação despreferida, segundo Heritage, 1984): *“I don’t wanna leave the computer”*²⁸ (Cromdal, 2005, p. 346, l. 13). Outro momento em que a ordem por elas estabelecida é rompida ocorre depois de uma

²⁶ “Opposition moves provide the opportunity to register one’s affective alignment toward the other, and in so doing to create portraits of moral stance through exchanges Goffman (1967: 237-258) has analyzed as “character contests”: “moments of action during which the individual has the risk and opportunity of displaying to himself and sometimes to others his style of conduct”.” (M. H. Goodwin et al., 2002, p. 1623).

²⁷ Abordo pedidos de ajuda na seção 1.4.

²⁸ Tradução minha: “eu não quero sair daqui do computador”.

seqüência alongada de oposições, envolvendo quem havia dito qual era a forma lingüística correta que elas deveriam utilizar. Toda a trajetória opositiva foi realizada em sueco, até que, no que o autor chamou de pico (ou ápice) da oposição, uma das integrantes da dupla muda para o inglês, repetindo o que havia dito, e, depois, fazendo um comentário, como o autor chama, de exacerbação (*Jesus*, l. 26, p. 348, em uma intensidade – volume – mais baixa). Em seguida, voltando ao sueco, ambas entram em um enquadre de brincadeira (uma possibilidade de encerramento de discordâncias mencionada anteriormente), e voltam ao uso alternado das línguas, descrito como a ordem que elas estabeleceram, servindo essa suspensão temporária da ordem bilíngüe para a resolução de um problema. Nos dados do presente trabalho, poderemos observar uma seqüência semelhante de oposição, também com alternância de código (português, mandarim e inglês), mas com um encerramento diferente (subseção 3.3.1), além de outras diferenças, como o não reconhecimento, por parte da presente pesquisadora, de uma ordem plurilíngüe entre a dupla, como pôde ser percebido na dupla dos dados de Cromdal (2005).

Também com dados de interação durante uma tarefa de escrita colaborativa, Bonito e Sanders (2002) investigam discordância, mas como um fenômeno diferente de conflito, este último mais grave, segundo os autores, e aquele mais relacionado a o que eu chamo de divergência, na seção 3.3, ou seja, demonstrar estarem os participantes indo para direções diferentes, ou não vendo algo de modo semelhante (o que os autores chamam de discordância). Afora questões terminológicas, os pesquisadores utilizam-se da noção goffmaniana de *footing* (ver seção 1.1²⁹) para mostrar como os participantes conseguiam, com mudanças de alinhamento (*footing*), resolver discordâncias, mas sem criar conflitos. Essas maneiras de se evitar conflitos, no sentido de brigas ou rupturas, mas resolver discordâncias, seriam realizadas, nos dados dos autores, por modalização (“talvez nós pudéssemos...”), ou retomada da fala do outro, mas modificando alguma palavra etc.³⁰. Há, nesse trabalho de Bonito e Sanders (2002), também, a questão de autoria dos textos sendo discutida.

1.4 PEDIDO E OFERECIMENTO DE AJUDA

²⁹ Sendo que Bonito e Sanders (2002) utilizam as denominações *principal*, *autor* e *animador*, as quais não tratei neste trabalho, e tomei *footing* como alinhamento, mas sem essas três denominações.

³⁰ Embora cite o estudo de Bonito e Sanders (2002), estou tomando neste trabalho “discordância” como sinônimo dos termos “conflito” (utilizado em Maynard, 1985, e Loder, 2006) e “oposição” (utilizado em Cromdal, 2005, e, novamente, em Loder, 2006).

Nesta seção, abordo alguns estudos que envolvem as ações de pedir e oferecer ajuda, relacionando-as à noção de preferência (como na maioria dos estudos). Nesse sentido, trato-as como similares a outras seqüências de ações adjacentes, como fazer um convite, uma proposta etc., como se pode observar em Davidson (1984).

A ação de pedir ajuda pode consistir no pedido a uma outra pessoa para que ela faça algo pelo solicitante ou diga ao solicitante como se faz esse algo; e a ação de oferecer ajuda pode ser resumida como o voluntariado ou oferecimento de um participante para fazer ou dizer como se faz algo ao outro, após este ter demonstrado ou não que estaria precisando de ajuda (CURL, 2006; DAVIDSON, 1984). Por “algo” estou tomando ações das mais distintas, como dar uma carona, emprestar um livro, dar uma solução para o que seja demonstrado pelo solicitante como um problema, responder a uma pergunta, explicar o significado de uma palavra etc. Segundo Davidson (1984), oferecimentos e pedidos, assim como convites e proposições, são primeiras partes de pares adjacentes que, assim como mencionado na seção 1.2, limitam a ação do outro a, pelo menos, dois cursos de ação possíveis: aceitar ou rejeitar; sendo indispensável atentar-se para o que está sendo pedido ou oferecido, e como essas ações são realizadas.

Davidson (1984), Schegloff (2007), entre outros, mencionam que a ação de pedir (*requests*), como primeira parte do par adjacente, é, em geral, despreferida³¹. Bilmes (1988) relembra o estudo de Phillips (2002/1976), com dados de índios de uma reserva norte-americana, para tratar de preferência quanto à ação de fazer um pedido. Phillips (2002/1976) observou que os pedidos não eram realizados pelos integrantes dessa comunidade de modo explícito e direcionado a um participante selecionado, mas feitos de modo implícito, o que exige quem fez o pedido implicitamente, conforme aponta Bilmes (1988), de lidar com uma ação despreferida como o recusar e, ao mesmo tempo, não constrange ninguém específico a realizar tal ação. Na seção 3.5, poderemos observar uma ocorrência semelhante.

Curl (2006), a partir de dados de conversa telefônica em inglês, salienta que as diferentes construções sintáticas utilizadas para a realização de um oferecimento de assistência estão relacionadas à situação social e a “quando” esse oferecimento é feito na seqüência. Assim, os oferecimentos de assistência são entendidos pelos participantes não apenas pela localização seqüencial, mas também pelo tipo de atividade na qual estão envolvidos. Esse aspecto deve ser destacado especialmente para este trabalho, já que o objeto

³¹ Davidson (1984) apresenta exceções que vão ao encontro do mencionado na seção 1.2 acerca da necessidade de se olhar para como a primeira parte do par adjacente é construída; aspecto também mencionado em Schegloff (1995) e em alguns dos autores citados na seção 1.2.

de estudo consiste na realização de um tipo de atividade específica: atividades pedagógicas colaborativas. O dado analisado na seção 3.5 também vai ao encontro desse aspecto salientado pela autora.

Neste Capítulo 1, forneci uma visão geral das bases teórico-metodológicas que sustentam este trabalho. No Capítulo 2, a seguir, explicito os procedimentos metodológicos adotados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os processos de geração e tratamento dos dados do presente trabalho. Na seção 2.1, descrevo o projeto educacional a partir do qual os dados foram gerados, resumindo suas principais características e seu desenvolvimento. Sintetizo, também, a totalidade dos dados gerados para esta pesquisa, o que inclui textos e vídeos. Na seção 2.2, relato os procedimentos para a geração dos dados audiovisuais, e, por fim, na 2.3, descrevo os critérios utilizados para selecionar os dados e segmentá-los.

2.1 O PROJETO EDUCACIONAL “JORNAL *ONLINE*”: CARACTERÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados durante a realização de um projeto de ensino e aprendizagem de Português para estrangeiros intitulado “Jornal *Online*”³². O projeto consistia na criação de um jornal *online* do estrangeiro no Brasil, utilizando tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente, a Internet e ferramentas disponíveis no ambiente digital utilizado. O projeto foi realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2005 (durante as segundas-feiras do período de 24/10/2005 a 12/12/2005), totalizando oito encontros de duas horas cada um (das 10:30 às 12:30). A maioria das aulas foi realizada no laboratório de informática do Instituto de Letras (IL) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)³³. Trato, a seguir, dos objetivos educacionais do projeto, dos participantes, do ambiente virtual de aprendizagem e suas principais ferramentas utilizadas,

³² Para descrições e análises mais detalhadas do projeto em si, ver Bulla, Santos, Yan e Polonia (2006) e Bulla e Santos (no prelo).

³³ A única exceção foi o sétimo encontro, no qual o laboratório foi utilizado apenas nos trinta minutos finais da aula, e o trabalho anterior realizado em uma sala de aula sem computadores, apenas com mesas e cadeiras.

bem como das etapas para o desenvolvimento do projeto. Por fim, resumo o conjunto de dados gerados para esta pesquisa, e as articulações entre dados textuais e audiovisuais.

O objetivo principal do projeto era construir um espaço de discussão e compartilhamento de idéias, experiências e impressões acerca do ser estrangeiro no Brasil, bem como informações úteis aos estrangeiros que viessem a residir no país futuramente, contendo informações sobre a cidade de Porto Alegre de maneira mais específica. Além de dar voz ao estrangeiro que estuda português na UFRGS, a construção colaborativa do jornal oportunizaria interações em língua portuguesa entre os próprios aprendizes, outros estrangeiros e a comunidade em geral, para além do ambiente de sala de aula. Oportunizaria também um enfoque maior na produção escrita dos aprendizes de forma colaborativa, procurando favorecer a construção conjunta de conhecimento de modo contextualizado e, portanto, mais significativo. Dessa maneira, interações reais e significativas entre os alunos contribuiriam para o desenvolvimento de suas competências múltiplas na língua estrangeira (LE), ou seja, contribuiriam para a aprendizagem da LE em vários sentidos, lingüísticos, sociais e culturais, maximizando as oportunidades de aprendizagem.

Essa primeira edição do jornal³⁴ foi desenvolvida por aprendizes de uma turma de Básico II do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) do IL da UFRGS, com auxílio de colegas e professores do mesmo programa. Os participantes do projeto foram três professoras de português para estrangeiros, duas brasileiras (uma delas a autora da presente pesquisa) e uma chinesa, e doze aprendizes, sendo oito chineses (sete mulheres e um homem), dois coreanos (um homem e uma mulher), uma húngara e um inglês. Os chineses estavam há cerca de cinco meses no Brasil, eram estudantes de língua portuguesa de uma universidade da China, participando de um programa de intercâmbio universitário; e o restante estava há cerca de um ano no país, por motivos outros que não apenas a aprendizagem da língua e cultura brasileiras, como trabalho, religião, desejo de morar no Brasil etc. As idades variavam entre 17 e 35 anos.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado no projeto *Jornal Online* foi a plataforma *ALED* (Aprendizagem de Línguas Estrangeiras a Distância)³⁵ do IL da UFRGS, um *software* livre idealizado por Polonia (2003). Apesar de constar no próprio nome do ambiente a palavra “distância”, o *ALED* também se configura como uma ferramenta de atividades semipresenciais e presenciais, como foi utilizada em grande parte do projeto aqui referido. Dentre as ferramentas disponíveis estão: *Agenda*, *Fórum*, *Webfolio*, *Acervo*, *Blog*,

³⁴ Até o primeiro semestre de 2007, foram realizadas mais duas edições.

³⁵ Para maiores informações, acessar <http://www.ufrgs.br/aled>.

Chat, Café, Writing (páginas prontas) e um *link* para o *Equitext*³⁶, *software* de escrita colaborativa *online* desenvolvido por Seixas et al. (2000), no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. A seguir, apresento a interface³⁷ da plataforma *ALED*³⁸.



Figura 1: Interface do *Fórum*. Na barra de ferramentas (fundo laranja), da esquerda para a direita, estão os *links* para *Home, Chat, Writing, Blog, Acervo, Café, Text Explorer, Agenda, Equitext* (link para o programa), *Webfolio, Fórum, Log out, e FAQ* (perguntas mais freqüentes). Apenas os nomes foram trocados pelos pseudônimos em um *software* de edição de imagens.

Dentre essas ferramentas, destacarei o *Fórum* e o *Equitext*, uma vez que as interações transcritas e analisadas no Capítulo 3 envolvem o uso dessas duas ferramentas para a realização das atividades pedagógicas colaborativas de escrita e correção textual. O *Fórum* foi

³⁶ Para maiores informações, acessar <http://equitext.pgje.ufrgs.br>.

³⁷ Interface é “uma superfície entre dois espaços. Por exemplo, a tela do micro, que é a interface entre o usuário e o sistema. Ou um ícone na tela, que é a interface entre o usuário e um programa.” (LONDON & GEHRINGER, 2001). Segundo Cooper & Bowers (1995), a noção de interface designa “um espaço onde dois objetos separados tornam-se inter-relacionados” (p. 64, nota 5) (“some site where two separated objects are to be interrelated”). Os mesmos autores enfatizam ainda que interface não deveria ser tomada “como uma entidade com localização e definição fixas, mas como algo cujo senso e lugar são produzidos através de atividades práticas dos mais variados tipos” (COOPER & BOWERS, 1995, p. 64, nota 5) (“as some entity with fixed location and definition but as something whose sense and place are produced through practical activities of various sorts”). Concluindo, nesse mesmo sentido, Button e Sharrock (1995) salientam que a interface “faz o ponto de contato crucial entre os interstícios da máquina e as atividades dos indivíduos que as operam” (p. 107) (“provides the crucial point of contact between the interstices of the machine and the activities of the individuals operating them.”).

³⁸ Não cabe, neste trabalho, explicar cada uma dessas ferramentas, apenas aquelas que estarão envolvidas nos segmentos selecionados para a análise. Em Bulla, Santos, Yan e Polonia (2006), apresentamos descrições de cada ferramenta utilizada no projeto, relacionando-as com as atividades desenvolvidas.

utilizado no projeto para discussões acerca dos tópicos de cada seção, bem como para sugestões e votação acerca do nome do jornal. O *Fórum* é, pois, uma ferramenta que serve para mediar interações via Internet nas modalidades síncrona (todos ao mesmo tempo, como o *Chat*) ou assíncrona (cada um no momento que quiser). Já o *Equitext*, ferramenta de escrita colaborativa, foi utilizado para a escrita e correção dos textos do jornal. Esse *software* proporciona o trabalho com o texto como um conjunto de parágrafos, possibilitando que qualquer usuário cadastrado em determinado grupo do ambiente faça inclusões, exclusões ou alterações nos textos. Todas as ações são armazenadas no histórico (contendo o nome de quem alterou o quê, além do dia e da hora de cada alteração), o que possibilita que os participantes possam recuperar possíveis contribuições excluídas, e que professores e pesquisadores possam acompanhar cada passo do processo de produção textual conjunta. Abaixo, apresento a interface de escrita colaborativa do *Equitext*.

EquiText Histórico | Visualizar | Faq | Texto Final | Retornar

Texto: Seção Turismo

#	Conteúdo do Parágrafo	Colaborador	Ação	Obs	Data
1°	Se precisam procurar passagem barata com aviao pra outros lugares no Brasil, clique aqui: http://compre.voegol.com.br	cora	I	----	14/11/2005-11:02
2°	Eu gostaria muito de viajar pra Amazonia porque sou interessada na natureza, na floresta, animais e arvores gigantescas. Este lugar pode ser legal porque nao muitas pessoas vivem la e se divertem a atividade de turismo, como passear na floresta e viajar pra o rio Amazonas com barco. A vida la deve ser muito tranquila. Além disso, as turistas poderiam exercer muitas coisas novas mais perto de natureza no Amazonas. Mais informacoes aqui: http://portalamazonia.globo.com/turismo/?idLingua=1	cora	A	*	28/11/2005-12:22
3°	Pra ferias de verão no brasil para estrangeiros, gostaria de apresentar alguma Website útil. Esse Website está mostrando bastante preciosas informações sobre as Praias, Cultura, Ecoturismo, Esportes, e Negocios e Eventos nuns lugares famosos do Brasil. As turistas podem procurar informações preferidas sobre cada um lugar através de clicar a posição	jonas	A	*	28/11/2005-12:22

Context Menu Options:

- Inserir antes
- Inserir depois
- Alterar conteúdo
- Excluir parágrafo
- Mover para cima
- Mover para baixo

Figura 2: Interface do *Equitext*. No retângulo cinza à direita, estão os comandos para edição do texto; com fundo laranja, estão os parágrafos inseridos pelos participantes, com as indicações já referidas quanto a autor, data, hora etc.; no topo à direita, estão os comandos quanto à visualização do texto (histórico de alterações, visualização da página de edição – da figura acima –, e versão final do texto), bem como as perguntas mais freqüentes (*FAQ*). Apenas os nomes foram trocados pelos pseudônimos em um *software* de edição de imagens.

Quanto ao desenvolvimento do projeto *Jornal Online*, primeiramente, foi proposta uma exploração desse gênero textual, através da análise de jornais *online* existentes do Brasil ou de seus países de origem. Em seguida, os alunos foram cadastrados no ambiente virtual *ALED* e instruídos para a utilização de suas ferramentas. Após discussão sobre as características dos jornais *online* analisados, bem como listagem das seções comuns a esses jornais, os participantes escolheram as seções que iriam constituir o próprio jornal, seções estas semelhantes àquelas dos jornais existentes ou mesmo criadas pelos alunos (foram criadas ao todo sete seções: *Turismo, Relatos, Dicas, Cultura, Gastronomia, Esporte e Escritores*). Os alunos se juntaram em duplas ou trios por interesses comuns, e cada um ficou responsável por duas seções do jornal.

Seções eleitas, iniciou-se a discussão acerca do conteúdo de cada seção. Ao mesmo tempo em que uma dupla ou trio discutia face-a-face sobre a seção pela qual era responsável, iam sendo acrescentadas no *Fórum* as sugestões de tópicos a serem abordados nessa seção específica. Depois, os participantes se juntaram com outra dupla ou trio para discutir sobre a outra seção pela qual eram responsáveis, também postando no *Fórum* suas idéias. Alguns permaneceram no mesmo lugar, e discutiram sobre outras seções apenas via *Fórum*, sem se dirigir aos colegas para conversar face-a-face. Assim, discussões face-a-face ocorreram paralelamente às discussões via *Fórum*. Alguns tiveram um computador para si e outros utilizaram-no juntamente com outros colegas. Desse modo, todos puderam acompanhar as discussões de cada seção, se assim quisessem, e também dar suas sugestões. Algumas sugestões foram também postadas, por alguns alunos, fora do momento de sala de aula.

Após a delimitação dos tópicos de cada seção, iniciou-se a escrita dos textos via *Equitext*, a qual ocorreu mais freqüentemente durante as aulas (presencialmente) e, em menor freqüência, a distância (cada um administrando seu tempo livre) para a escrita conjunta de cada seção do jornal. Em um primeiro momento, somente os responsáveis pelas seções escreveram os textos, e, depois de iniciada a escrita, todos os colegas puderam participar, colaborando com os textos dos outros. É importante ressaltar que todas as etapas do projeto foram construídas e discutidas pelo grupo no decorrer do processo, sendo as atividades pedagógicas propostas, normalmente, pelos professores, e reconfiguradas pelos alunos, como no caso mencionado de escrita no texto de outras duplas.

Após a finalização das produções, passou-se para o trabalho de edição do jornal, o que incluiu a correção dos textos. Primeiro, no *Equitext*, cada dupla ou trio responsável revisou seus textos em termos gramaticais (limitando-se a ortografia, flexão e concordância verbal etc.). Depois, ainda na mesma ferramenta, todos puderam corrigir os textos de todos. E, então,

após esgotamento de possibilidades via computador, os textos foram impressos, e duplas ou trios, organizados pelos participantes (diferentes ou não das configurações iniciais), revisaram os textos pela última vez, atentando não somente para questões gramaticais, mas também para coesão, coerência e organização dos textos em suas totalidades. Cada dupla trabalhou com pelo menos dois textos; a intenção era melhorá-los ao máximo. Em seguida, os aprendizes repassaram as correções para o *Equitext*. Foi previsto, conforme solicitado pelos alunos, que as professoras indicassem adequações textuais ao final, se necessário. No quadro abaixo, apresento um resumo sistemático das atividades pedagógicas realizadas em cada dia do projeto, mencionando as ferramentas do *ALED* que foram utilizadas.

aulas	1ª aula - 24/10/2005	2ª aula - 31/10/2005	3ª aula - 07/11/2005	4ª aula - 14/11/2005
atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com o gênero “Jornal <i>Online</i>” (análise dos jornais <i>online</i> existentes; discussão com os colegas sobre as características dos jornais <i>online</i> analisados; listagem das seções comuns a esses jornais); - Desenho do nosso “Jornal <i>Online</i>” (escolha das seções que constituiriam o jornal). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadastramento no <i>ALED</i>; - Discussão sobre o conteúdo de cada seção e postagem das sugestões e opiniões no Fórum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cadastramento no <i>Equitext</i>; - Conclusão da discussão sobre o conteúdo de cada seção (releitura das discussões no Fórum e tomada de decisão); - Início da escrita dos textos de cada seção com os pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Término da criação de pelo menos um texto de uma das seções no <i>Equitext</i>; - Começo da discussão sobre os assuntos da outra seção pela qual se é responsável (revisão das sugestões postadas no Fórum); - Possibilidade de término dos textos a distância.
aulas	5ª aula - 21/11/2005	6ª aula - 28/11/2005	7ª aula - 05/12/2005	8ª aula - 12/12/2005
atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão dos textos das seções no <i>Equitext</i>; - Leitura dos textos dos outros colegas e sugestões sobre o que acrescentar aos textos, em termos de informações; - Possibilidade de término dos textos a distância; - Sugestão de nomes para o jornal via Fórum a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os textos prontos no <i>Equitext</i>; - Início da correção gramatical de seus próprios textos; - Levantamento das sugestões de nomes para o jornal postadas no Fórum; - Escolha de um nome através de votação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correção de todos os textos finais impressos; - Finalização dos textos no <i>Equitext</i>; - Possibilidade de término das edições dos textos a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da página sem formatação gráfica (sugestões de como melhorar seu <i>layout</i>; decisão quanto a posições das figuras selecionadas anteriormente etc.); - Escrita do perfil pessoal (no <i>Writing</i>) para a <i>Seção Escritores</i>; - Avaliação do projeto com base em perguntas sugeridas pelas professoras (aspectos positivos, negativos, sugestões etc.), escrita da opinião sobre o projeto <i>Jornal Online</i> (no <i>Blog</i> – para interações apenas com o professor).

Quadro 1: Resumo de todas as atividades pedagógicas realizadas no decorrer do projeto.

Os dados dessa pesquisa foram gerados na conjuntura acima descrita. São eles: as interações mediadas pelo computador via *Fórum*; os textos escritos pelos alunos via *Equitext* e todas as movimentações durante a escrita desses textos (as inclusões e exclusões de parágrafos, as alterações nos textos, os responsáveis por tais movimentações, bem como o dia e o horário de cada movimentação); o perfil de cada participante escrito individualmente (no *Writing*); as figuras e páginas por eles selecionadas e registradas no *Acervo* do *ALED*; as avaliações escritas de cada participante em relação ao projeto; os planos de aula das professoras³⁹; e, por fim, as gravações em áudio e vídeo das interações face-a-face ocorridas durante o desenvolvimento do projeto. Com exceção das gravações audiovisuais, o restante dos dados era gravado pelo próprio ambiente virtual, e, depois, apenas copiado pela presente pesquisadora para arquivos de texto, visando à preservação desses dados.

Embora a presente pesquisa enfoque principalmente interações sociais face-a-face, centralizando nos registros audiovisuais, os dados escritos registrados no ambiente virtual citados acima, também constitutivos do projeto educacional, possibilitaram um maior entendimento acerca das próprias gravações audiovisuais, especialmente no que tange à utilização de materiais e ferramentas durante as interações. Como, em grande parte das interações, os participantes estavam utilizando o computador ou outras ferramentas e materiais (dicionários, folhas impressas, cadernos, canetas etc.), esses dados textuais tornam-se relevantes para a compreensão mais ampla das interações estudadas e do desenvolvimento do projeto como um todo.

Resta-me salientar que, embora os registros do ambiente virtual possibilitem um melhor entendimento das interações, alguns referentes não puderam ser identificados, especialmente aqueles contidos na Internet, como quando os participantes se referiam a páginas que visitavam na *web*⁴⁰. Do mesmo modo, por falta de outra câmera que filmasse os participantes de outros ângulos, como de costas, juntamente com a tela do computador, não foi possível a identificação de, por exemplo, para onde ou para o que os participantes apontavam na tela. Essas limitações, no entanto, não impediram a análise das ações dos participantes⁴¹, sendo os dados disponíveis suficientes para os propósitos analíticos desta pesquisa.

³⁹ Os planos de aula eram arquivos de texto, cujo resumo era apresentado no próprio ambiente virtual (na ferramenta *Agenda*), para que todos os participantes soubessem o que estava/estaria acontecendo e pudessem sugerir mudanças.

⁴⁰ Há *softwares* que possibilitam a gravação da tela do computador, podendo o analista verificar a o que os interagentes se referem enquanto interagem, que páginas estão visitando, que movimentos estão fazendo com o mouse etc. A presente pesquisadora, no entanto, não tinha conhecimento de tais programas na época da geração dos dados.

⁴¹ A análise do segmento “não funciona”, na seção 3.5, é um exemplo de que não se precisa ter acesso a todos os elementos de uma interação, se é que isso é possível, para que se entendam e se analisem as interações dos participantes.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS AUDIOVISUAIS

Nesta seção, reporto os procedimentos de registro audiovisual, os aparatos tecnológicos utilizados para a gravação das aulas, a escolha do foco da câmera, os procedimentos para obtenção do consentimento para a geração dos dados, bem como o uso de pseudônimos. Ao final, reflito sobre as limitações inerentes à geração de dados.

A maioria das aulas foi gravada em áudio e/ou vídeo, somando um total de aproximadamente sete horas de gravação⁴². As gravações audiovisuais eram feitas pela própria pesquisadora no decorrer das aulas, a qual também se ocupava em ser professora. Embora esse processo tenha sido facilitado pela presença de outras duas professoras na sala, a dupla jornada como pesquisadora e professora fez com que alguns momentos de interação não fossem registrados, especialmente quando era necessária a troca de mídias, o que deveria ocorrer a cada meia hora. Às vezes, havia apenas uma professora além da pesquisadora, o que dificultava ainda mais o desempenho simultâneo dos referidos papéis.

A câmera utilizada foi a *Sony DCR-DVD 403*, que grava vídeos em mini-DVD⁴³, em formato MPEG-2. Para as gravações em áudio, foi utilizado um MP3 *Player Foston*⁴⁴, que grava áudios em formato WAVE. A aula 1 foi gravada apenas em vídeo⁴⁵; a aula 4 foi gravada apenas em áudio⁴⁶; as aulas 1, 3, 5, 6 e 7 foram gravadas em vídeo e áudio; e as aulas 2 e 8 não foram gravadas⁴⁷. A câmera era posicionada em cima das CPUs (torres) ou sobre um desnível de uma das paredes do laboratório, e o gravador, sobre a mesa dos computadores.

A utilização dessas duas formas de registro justifica-se por duas razões: primeiro, pela falta de mídias para a gravação em vídeo (como no caso da aula 4), e, segundo, por precaução. Apesar de gravar som e imagem, a câmera não possuía um microfone unidirecional, o que possibilitaria a captura apenas dos sons provenientes do espaço para onde a câmera estava apontando (seu foco), e não de seus arredores. Assim, as falas com maior intensidade, ou seja,

⁴² Após o término do projeto, havia conseguido gerar cerca de 10 horas de interações gravadas. Por problemas técnicos, perdi alguns arquivos, por isso, consegui guardar apenas cerca de 7 horas de gravações.

⁴³ Cada mídia de 1.4 GB grava cerca de 30 minutos.

⁴⁴ Capacidade de 512 MB, o que possibilita aproximadamente 10 horas de gravação.

⁴⁵ Eu não possuía nem um gravador de áudio nem uma câmera no início do projeto (adquiridos e utilizados a partir da terceira aula), por isso, a câmera utilizada apenas nessa aula foi uma Panasonic (modelo não especificado), que grava vídeos em mini-DV, em formato MPEG-1, câmera essa, emprestada por uma aluna chinesa de outra turma.

⁴⁶ No final de 2005, mini-DVDs regráveis não eram facilmente encontrados no Brasil, tendo sido necessário importá-los e, por isso, essa aula não pôde ser gravada em vídeo, apenas em áudio.

⁴⁷ A aula 2 não foi gravada por falta de materiais para gravação, conforme mencionado na nota 8. Já a aula 8 não foi gravada, por consistir no fechamento do projeto e terem sido a maioria das atividades ou realizadas individualmente (avaliação escrita a respeito do projeto), ou com todo o grupo e esses não eram o foco da presente pesquisa.

mais altas em termos de volume, se sobressairiam às outras, mesmo que essas falas fossem de participantes não enfocados pela câmera (que não estivessem sendo filmados).

Com o intuito de captar mais claramente as falas da(s) dupla(s) enfocada(s), lancei mão do gravador de voz, utilizado concomitantemente à câmera, mas posicionado mais próximo dos participantes. Caso a câmera não captasse bem as falas dos participantes enfocados no vídeo, o gravador assim o faria. Como o áudio das gravações em vídeo possuiu, ao final, boa qualidade, e, nos segmentos selecionados, as vozes dos outros participantes não enfocados pela câmera não atrapalharam a escuta das interações enfocadas, as gravações em áudio não precisaram ser consideradas, apenas a da aula 4, no sentido de acompanhamento do processo.

As gravações da aula 4 não foram utilizadas para as micro-análises apresentadas no capítulo 3, por não possibilitarem a exploração dos elementos multimodais das interações, o que não é coerente nem com a proposta analítica desse trabalho, nem com minhas convicções teórico-metodológicas acerca de análise de interações sociais face-a-face, co-construídas não apenas com a fala, mas com gestos, movimentos, ferramentas etc., conforme será discutido na seção 2.3.

Na aula 1, vários participantes diferentes foram enfocados, pois uma das professoras, que não a pesquisadora, andava pela sala, procurando registrar vários momentos, com foco móvel. Percebido que este tipo de filmagem não possibilitaria o entendimento do que estava acontecendo nos processos interacionais por inteiro, em cada encontro por inteiro (além de ser mais agradável de se ver o vídeo com a câmera parada, sem as tremuras e rompantes da filmagem móvel, com a câmera segurada pela mão), resolvi, nos registros audiovisuais subseqüentes, deixar a câmera parada, com um foco fixo, em apenas uma ou duas duplas ou trios⁴⁸, dependendo do alcance da câmera em termos de foco.

A fim de facilitar as transcrições e análises das interações registradas, escolhi uma aluna como ponto de referência para as gravações; ou seja, independente dos pares ou trios filmados, registrei durante o projeto as interações que envolviam essa aluna específica com sua dupla, e quem estava ao seu redor, o que incluía no vídeo, normalmente, duas duplas (uma dupla tendo essa aluna como participante e outra dupla com outros participantes). Essa escolha se justifica pelo fato dessa aluna, de nacionalidade húngara, aqui chamada de Cora (o

⁴⁸ Se houvesse outra câmera disponível, teria sido interessante a gravação também da sala inteira, o que possibilitaria não apenas o registro de encontros específicos, como no caso da presente pesquisa, mas da situação social em si, e, pois, possibilitaria outros tipos de análises que dessem conta das inter-relações entre cada encontro e a situação como um todo, como as análises sugeridas por Goffman (1964/2002). Apesar disso, o estabelecimento dessas inter-relações não se torna impossível em termos de relatos etnográficos, apenas descarta micro análises de dados audiovisuais.

uso de pseudônimos será discutido ainda nesta seção), compartilhar com os outros participantes apenas o português e o inglês, não podendo interagir nem em chinês, nem em coreano, línguas das quais não tenho conhecimento, o que acarretaria em dependência de outras pessoas para a realização das transcrições. Quem interagisse com Cora, poderia utilizar ou o português ou o inglês, línguas de que tenho domínio.

Como normalmente eram filmadas duas duplas (uma ao lado da outra), há também registros de interações entre alunos chineses, os quais recorriam ao inglês e ao mandarim em determinados momentos. Para as transcrições dessas interações, foi preciso recorrer a tradutores, e, às vezes, aos próprios participantes, como no caso do segmento apresentado na seção 3.3.1, o qual Dalva (uma das participantes chinesas filmadas) e Lívia (a professora chinesa) ajudaram a traduzir e transcrever.

Assim, os participantes enfocados e cujas interações foram mais centralmente analisadas nessa pesquisa foram: a dupla Cora (húngara, testadora de software de uma empresa brasileira, adora o Brasil e quer morar aqui, etc.⁴⁹) e Jonas (coreano, trabalha em uma empresa coreana que possui relações comerciais com o Brasil, etc.), e a dupla Dalva (chinesa, estudante de Português de uma universidade chinesa, fazendo intercâmbio no Brasil, explicitamente dedicada a aprender português – comumente ela perguntava, fora da sala de aula, e para vários professores do PPE, sobre pontos gramaticais complexos, e alguns professores falavam sobre essa sua característica – etc.) e Mauro (chinês, estudante do mesmo programa de Dalva, mas que estudava em uma cidade diferente da de Dalva na China, etc.).

Para possibilitar as gravações, os participantes foram consultados e todos consentiram em tais intervenções para fins de pesquisa acadêmica⁵⁰. Alguns participantes permitiram a utilização de seus nomes verdadeiros, mas, apesar disso, por questões éticas de preservação dos participantes da pesquisa, preferi utilizar pseudônimos. Nas transcrições das interações, seus rostos poderão ser identificados (a câmera enfocava seus bustos) e, por isso, pseudônimos poderão dificultar tais identificações.

Os pseudônimos adotados possuem uma constituição prosódica semelhante à de seus nomes originais, ou de seus nomes brasileiros. Digo “nomes brasileiros” por ser uma prática comum, entre chineses e coreanos que vêm ao Brasil para estudar português, a escolha de um nome brasileiro⁵¹. Nessa pesquisa, três dos participantes enfocados são orientais e, pois, os

⁴⁹ Os “etc.” que utilizarei nas breves descrições sobre os participantes devem-se ao fato de que sou consciente de que não conseguirei resumir as complexidades de cada um, e por serem eles muito mais do que o que apresento nesses parênteses explicativos.

⁵⁰ O modelo de consentimento informado encontra-se no Anexo I.

⁵¹ Essa prática não é advogada pelo PPE, mas os intercambistas orientais, chineses e coreanos (japoneses normalmente não o fazem), já chegam ao Brasil com seus novos nomes definidos. Há alguns, no entanto, que mantêm seus nomes originais.

pseudônimos aqui adotados para esses participantes tiveram como base os nomes brasileiros por eles escolhidos e pelos quais eram comumente conhecidos no Brasil. Assim, a escolha do pseudônimo Dalva para uma chinesa não resulta de uma desconsideração de suas origens por parte da pesquisadora, mas sim, de uma escolha coerente com o modo com que a participante resolveu ser chamada no Brasil⁵².

Além de buscar a preservação dos participantes da presente pesquisa, a utilização de pseudônimos também se justifica em termos teórico-metodológicos por ser coerente com a perspectiva êmica aqui adotada. Conforme enfatiza Garcez (2002), a atribuição *a priori* de identidades aos participantes (como professor, aluno, chinês, coreano, húngara, menino, menina etc.) limita as possibilidades analíticas do pesquisador, não atentando para as orientações emicamente sustentadas dos participantes para identidades outras, que não as escolhidas pelo pesquisador previamente. A escolha por categorias predeterminadas é comumente justificada pelos objetos de estudo do pesquisador e por uma visão ética, não êmica (abordada na seção 1.1.3). A utilização de pseudônimos – e não categorias identitárias – permite que a complexidade dos participantes seja respeitada, bem como que apenas identidades tornadas relevantes pelos próprios participantes na interação sejam exploradas pelo pesquisador.

O fato de não se ter acesso à totalidade de elementos envolvidos em um encontro ou situação social, conforme salientado anteriormente nesta mesma seção (referente às limitações tecnológicas), remete-nos a questões importantes em se tratando de geração de dados: (a) os dados gerados não são neutros, e (b) o pesquisador não é onipotente. A geração de dados é, normalmente, sustentada por interesses de pesquisa, amparando escolhas que afetam desde o que será observado até o tipo de recorte que será feito. Essas escolhas já são atividades analíticas *per se*. O próprio posicionamento da câmera materializa um olhar analítico, e constitui um recorte de um todo complexo multifacetado (DURANTI, 1997).

Nesse mesmo sentido, a utilização de um número maior de câmeras, registrando diferentes ângulos de uma dada situação social, por exemplo, apenas possibilitaria ao pesquisador o acesso a um número maior de recortes, e, assim, para diferentes propósitos analíticos, uma melhor compreensão do “todo” a partir do qual os dados estariam sendo gerados (lembrando que o “todo” depende da perspectiva do observador; é o observador que o constrói interpretativamente). Nunca se vai conseguir abarcar toda a complexidade de determinada situação social, e, como pesquisadores motivados por uma perspectiva êmica,

⁵² Agradeço à Profa. Lorenza Mondada por haver questionado minha seleção de pseudônimos, o que salientou a necessidade de que eu explicasse essa prática um tanto peculiar de alguns orientais aos leitores deste trabalho.

reconhecer essa limitação é importante, por manter firme a busca da exploração de o que os participantes de determinado evento social tornam relevante na interação e de como eles fazem isso em termos microinteracionais.

2.3 SELEÇÃO E SEGMENTAÇÃO

A fim de explicar e justificar os processos de seleção e segmentação dos dados audiovisuais, devo lembrar por que escolhi investigar atividades pedagógicas colaborativas. A razão principal deve-se ao fato de que cada vez mais professores utilizam (desenham/idealizam) esse tipo de atividade pedagógica em sala de aula de língua. Dentre outras correntes teóricas, a utilização desse tipo de atividade pedagógica é coerente com a perspectiva sociocultural, amplamente em voga na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme já mencionando, tal perspectiva atribui grande importância ao caráter social do aprender, enfatizando que se aprende com o outro, ou, como recorrentemente mencionado na literatura dessa área, se aprende com a “ajuda” ou “assistência” do outro. Sendo assim, selecionei para a análise segmentos nos quais os participantes estão envolvidos em ações de pedir ajuda ou oferecer ajuda, visando entender melhor o que seriam essas ações para eles e quais seriam as relações dessas ações com o desenvolvimento da atividade pedagógica.

A partir dos acontecimentos em sala de aula durante o projeto, da visualização dos dados audiovisuais, bem como da exploração dos dados como um todo, percebi que os participantes, ao se engajarem em atividades pedagógicas colaborativas, enfrentavam diversos problemas, quais sejam, momentos potencialmente delicados, capazes de gerar conflitos e rupturas, momentos difíceis de agir de modo afiliativo, ou seja, de maneiras pacíficas, inclusivas, democráticas, e mantenedoras da solidariedade social. Esses momentos ocorriam, dentre outros aspectos, devido à necessidade de tomada de decisão conjunta, de divisão de tarefas, de exposição de posicionamentos às vezes contrários, de negociação e aceitação de diferenças etc., aspectos impulsionados pela própria configuração idealizada desse tipo de atividade pedagógica, que visa um processo de desenvolvimento conjunto e um produto final (nesse caso específico do projeto, um jornal *online*) fruto de ações conjuntas. Percebi, então, a necessidade de incluir na minha pesquisa análises desses momentos interacionalmente delicados (envolvendo discordâncias, dúvidas etc.), o que contribuiria para um maior entendimento a respeito desse tipo de atividade.

Além de tentar responder a minha pergunta inicial, qual seja, *nos dados gerados, que ações (métodos) os participantes realizam a fim de desenvolverem atividades pedagógicas colaborativas?*, o igual destaque que resolvi dar às ações de pedir e oferecer ajuda (inspirados na teoria sociocultural), e às ações de resolução de problemas como divergir e discordar, se justifica não somente por ser fruto da análise dos dados desta pesquisa, mas também por visar a relativização de minha idéia um tanto ingênua (e de alguns estudos socioculturais e de ASL) de que atividades pedagógicas colaborativas são eminentemente democráticas, inclusivas, com grande potencial de aprendizagem, e que são desenvolvidas tranqüilamente, para o bem de todos. As implicações dessa intenção denunciativa que assumi nesta pesquisa serão discutidas no Capítulo 4.

Para a análise minuciosa de interações nesta pesquisa, foram utilizados apenas os dados em vídeo, conforme já mencionado na seção anterior, envolvendo as duas duplas filmadas. Selecionei segmentos de interação nos quais Cora e Jonas interagem apenas entre si; Dalva e Mauro interagem igualmente apenas entre si; e segmentos nos quais as duas duplas interagem. Explico, a seguir, os porquês dessas escolhas.

Cora e Jonas conseguiram realizar as atividades pedagógicas de modo colaborativo até o final do projeto e, por isso, exploro mais as ações desses participantes para o alcance de tal sucesso. Essa exploração visou à produção de uma definição situada do que sejam as ações empreendidas pelos participantes ao levar a cabo atividades pedagógicas colaborativas, ambicionando melhorias educacionais. Já Dalva e Mauro não conseguiram desenvolver a maioria das atividades pedagógicas colaborativamente, se separando na metade do projeto, e continuando a trabalhar individualmente na seção pela qual eram responsáveis (*Seção Cultura*), ou em conjunto com outros colegas nas outras seções pelas quais também eram responsáveis. O estabelecimento desse paralelo colabora para o entendimento de o que seria realizar e não realizar uma atividade pedagógica colaborativamente, possibilitando o exame empírico da atualização dos propósitos pedagógicos que se poderia apenas idealizar no planejamento desse tipo de atividade.

Para analisar tal objeto, qual seja, a realização de atividades pedagógicas colaborativas, seguindo as etapas sugeridas por Erickson e Schultz (2002/1981), procurei examinar as fronteiras co-construídas pelos participantes para a realização da atividade pedagógica, o que inclui o estabelecimento de enquadres institucionais (para o desenvolvimento da atividade pedagógica) ou não (quando não a realizavam e faziam outras coisas, como bate-papos etc.), e, nessa construção de enquadres, a negociação de seus focos de atenção. Assim, concentrei-me, primeiramente, em identificar quando e como esses

participantes começam a realizar a atividade pedagógica colaborativa, e quando e como param de fazê-lo. Essa exploração possibilitou a identificação dos momentos nos quais os participantes realizavam a atividade, e, pois, a segmentação de excertos para a análise de algumas das ações constituintes de tais atividades pedagógicas para aqueles participantes.

Selecionei também segmentos nos quais as duas duplas interagem, buscando entender quando isso acontece, como os participantes lidam com isso, se o que eles fazem nesses momentos faz parte da realização das atividades pedagógicas ou não, bem como que significados, em termos de desenvolvimento do projeto educacional como um todo, esses momentos de interação entre duplas diferentes podem possuir. A escolha por examinar esses momentos se dá pelo fato de que o projeto jornal *online* fora constituído – em conversas entre professores e alunos – como uma construção de toda a turma. Tornou-se interessante, então, examinar a atualização nos processos interacionais locais dessa idéia imaginada de construção de toda a turma, turma esta que havia se dividido em frentes de trabalho (duplas e trios).

Os excertos de interação selecionados, segmentados da totalidade das filmagens⁵³, transcritos e analisados no Capítulo 3, buscando responder às perguntas de pesquisa, foram os seguintes:

- Segmento 1 “sim?” (aula 3) – seção 3.1
- Segmento 2 “não está certo” (aula 3) – seção 3.3
- Segmento 3 “contribu-ia” (aula 7) – seção 3.3 e 3.4
- Segmento 4 “não funciona” (aula 3) – seção 3.5
- Segmento 5 “não, só o endereço” (aula 3) – seção 3.5.1

Esses segmentos apresentados serão introduzidos por duas linhas explicativas (nome, localização do segmento no conjunto dos dados gerados e duração), seguindo o padrão demonstrado no modelo abaixo (adaptado de Ochs, 1979), e explicado subseqüentemente:

Segmento 3 “contribu-ia”

Aula 7 - 05.12.2005 - vídeo 05 - 00:07:36-00:07:94,4 (duração: 00:00:58,4)

Assim, antes de cada transcrição e com a mesma fonte utilizada nas transcrições (*Courier New*, tamanho 10), haverá duas linhas com informações referentes aos excertos. Na primeira linha e em negrito, constará a palavra “Segmento”, seguida de seu número, conforme ordem de tratamento neste trabalho, e do nome atribuído a tal segmento entre aspas (por serem

⁵³ Para tais cortes dos segmentos, utilizei o *software Picture Package 1.8.*, da Sony; um software que possibilita a seleção e o corte de segmentos nos vídeos.

representações de uma das falas dos participantes, mas não seguindo as convenções de transcrição adotadas neste trabalho⁵⁴). Na segunda linha, serão apresentadas as informações quanto à localização do segmento nos dados como um todo e sua duração, sendo “Aula 7 – 05.12.2005”, no exemplo acima, o número do encontro no projeto (sétima aula), e a data específica desse encontro; “vídeo 05” faz referência ao número da mídia usada na aula 7, no caso do exemplo acima, o segmento encontra-se no quinto mini-DVD (de 30 minutos cada um, conforme já mencionado⁵⁵) utilizado para gravação da aula; “00:07:36-00:07:94,4” refere-se à localização temporal desse segmento no quinto mini-DVD; e “(duração: 00:00:58,4)”, como a própria palavra enfatiza, expõe a duração do segmento transcrito.

Neste capítulo, apresentei o universo metodológico desta pesquisa, relatando o projeto educacional a partir do qual os dados foram gerados, reportando percalços, e justificando minhas escolhas analíticas. Adentremos, a seguir, nas esferas micro-interacionais que possibilitaram esta investigação.

⁵⁴ Sobre as convenções de transcrição aqui adotadas ver seção 2.4, e Anexo I.

⁵⁵ Por ser a quinta mídia, pode parecer que a aula 7 tenha durado duas horas e meia, mas não foi o caso. Utilizei cinco miniDVDs, pois os dois primeiros, graváveis apenas, já haviam sido utilizados, em parte, em outras gravações – utilizei os espaços que estavam ainda disponíveis.

3 A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: ANALISANDO A EMPREITADA DE CONSTRUIR COM O OUTRO

O objetivo deste capítulo é examinar o trabalho interacional das duas duplas enfocadas nos registros audiovisuais: Cora e Jonas, e Dalva e Mauro, quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas. Essa investigação visa, além de responder às perguntas de pesquisa iniciais, produzir uma definição situada de o que seja o realizar atividades pedagógicas colaborativas, bem como fornecer subsídios a professores de língua, para um maior entendimento acerca dos processos interacionais inerentes a tais atividades pedagógicas (o que será abordado no Capítulo 4), ambicionando melhorias pedagógicas. Através da análise dos dados de interação social face a face e de cunho etnográfico, gerados nesta pesquisa, serão exploradas diferentes ações, realizadas pelos participantes, protagonizando as organizações interacionais da dupla Cora e Jonas, que co-construíram contextos de colaboração e constituíram, deste modo, o tipo de atividade pedagógica enfocada nesta pesquisa.

A partir da análise dos dados, uma atividade pedagógica colaborativa pode ser caracterizada das seguintes maneiras:

- a. requer a participação de pelo menos duas pessoas;
- b. pressupõe que os participantes se organizem para sua realização, o que envolve aspectos interacionais multimodais (fala, gesto, olhar etc.), co-construindo estruturas de participação que viabilizem seu cumprimento, sendo que cada dupla pode se organizar de maneiras distintas, localmente construídas.
- c. requer que diferentes enquadres sejam co-construídos e negociados a fim de manter a orientação institucional à realização da atividade pedagógica;

- d. requer que os participantes negociem a divisão do trabalho e os modos como cada um irá participar, já que a responsabilidade sobre a realização da atividade pedagógica e seu(s) produto(s) final(is) é compartilhada entre os participantes envolvidos, os quais atribuem sentidos a tal responsabilidade coletiva e localmente;
- e. envolve momentos de ajuda mútua, ou seja, pedidos de ajuda e oferecimentos de ajuda;
- f. requer que os participantes resolvam problemas ocasionais (discordâncias, divergências, dúvidas, etc.), passíveis de ocorrerem visto o caráter colaborativo desse tipo de atividade pedagógica, a fim de conseguirem terminá-la.

Nas subseções deste capítulo, são apresentadas as análises dos dados que explicitam empiricamente a sustentabilidade de tal conceituação.

3.1 CO-CONSTRUINDO ENQUADRES PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS

Nesta seção, analiso um segmento de interação social no qual os participantes co-constroem e negociam diferentes enquadres. A análise do segmento evidencia o trabalho interacional de negociação entre Cora e Jonas, antes envolvidos em enquadres distintos, para o estabelecimento do enquadre institucional de realização conjunta da atividade pedagógica, então temporariamente suspenso. A negociação para o re-estabelecimento do enquadre da atividade pedagógica entre a dupla Cora e Jonas evidencia a necessidade de ambos os participantes realizarem a atividade pedagógica juntos (como também será explorado na seção 3.2). Assim, os participantes ajustam suas ações para se engajarem na realização da atividade pedagógica colaborativa, co-construindo, negociando e mantendo enquadres relativos à atividade pedagógica.

O segmento a ser analisado situa-se na aula 3⁵⁶, no momento em que Cora e Jonas escreviam o segundo *post* no *Fórum*, a respeito do assunto que a *Seção Dicas*, sobre a qual eram responsáveis, abordaria futuramente: “a educação de português em Porto Alegre” (nas palavras da dupla), que consistia em uma espécie de propaganda do PPE da UFRGS. Estavam ambos, Cora e Jonas, na frente do computador, sendo que Jonas digitava e Cora olhava o dicionário e ajudava Jonas a escrever o texto.

Enquanto escreviam o primeiro parágrafo que apresentava o PPE, eles decidiram que seria interessante colocar o endereço do *site* do PPE no *post*, mas não sabiam qual era. No *site*,

⁵⁶ Ver resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas no projeto na seção 2.1.

também conseguiriam mais informações sobre o PPE para colocarem no *post*, conforme acordaram. Depois disso, ocorreram problemas técnicos, dúvidas quanto à ortografia de palavras etc., até que Jonas estica o pescoço, vira a cabeça para sua direita, como se estivesse à procura de alguém, e sugere a Cora que eles perguntassem a uma das professoras (ele usa o vocábulo “professora” em seu turno de fala). Uma delas, Daniela, estava usando um computador na mesma mesa de Cora e Jonas, mas no outro extremo, logo ao lado de Dalva e Mauro. A Figura 3 abaixo representa o posicionamento espacial dos participantes e dos objetos.

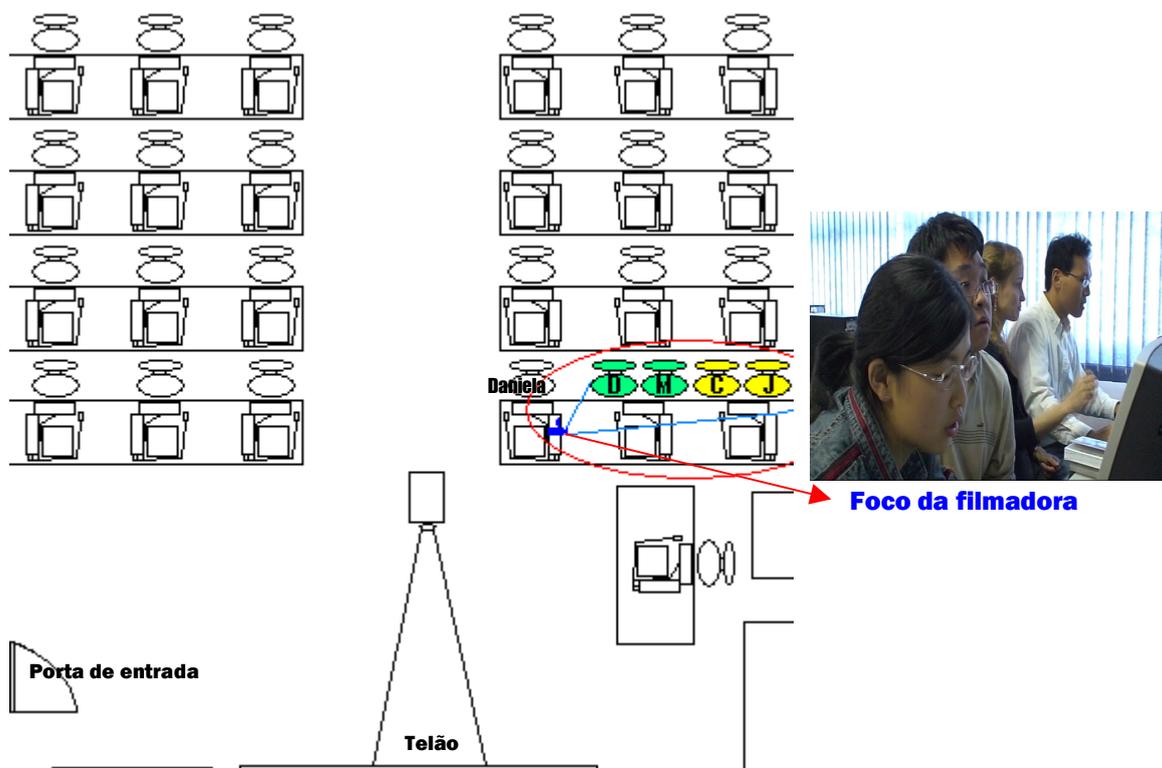


Figura 3: Representação do laboratório de informática com destaque para o posicionamento espacial de Daniela, da filmadora (em cima da CPU do computador de Daniela), ao lado de Dalva e Mauro (cadeiras verdes; D e M), seguidos de Cora e Jonas (cadeiras amarelas; C e J). A imagem da direita é um quadro (*frame*) extraído do vídeo, que mostra o foco da filmadora, representada pelo retângulo em azul escuro (o foco também está demonstrado através das linhas em azul claro, no desenho da esquerda).

Decidido, Jonas levanta-se para perguntar sobre o endereço do *site* do PPE a Daniela e, enquanto isso, Mauro chama Cora e mostra o anel que está em seu dedo. Cora deixa seu computador, vira-se para a dupla Mauro e Dalva ao lado, e os três começam a conversar sobre outros assuntos, alheios ao desenvolvimento da atividade pedagógica. Após alguns segundos de silêncio, e com Dalva voltando seu olhar para a tela de seu computador, Cora também se

vira para seu computador e Mauro continua mexendo no anel (direcionamentos de olhar distintos), constituindo o fechamento da conversa sobre o anel.

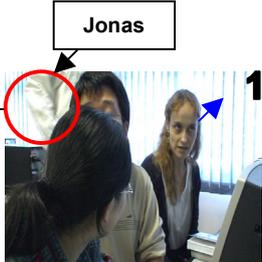
Após alguns segundos de silêncio, Dalva se vira para Cora e pergunta se ela pretendia passar o Natal no Brasil ou não, fazendo um movimento de tronco e cabeça em direção à Cora. Cora responde que sim, e Dalva faz outra pergunta, ainda mais específica, a respeito dos planos de Cora, como viagens etc. Cora, no entanto, não pergunta sobre os de Dalva. Enquanto isso, Jonas permanece ao lado de Daniela, que procurava o endereço do *site*. Assim que Daniela o encontra, Jonas começa a caminhar em direção ao lugar onde estava trabalhando, ao lado de Cora. Nesse mesmo instante, Cora começa a dar mais detalhes a Dalva sobre seu possível plano de viagem para Bagé. Então, o segmento se inicia.

Segmento 1 "sim?"

Aula 3 - 07.11.2005 - vídeo 02 - 00:08:50-00:09:23,9 (duração: 00:00:73,9)

01 Cora ã::
 02 (0,3)
 03 Cora <os parentes?>
 04 (0,2) ((Jonas está voltando para seu lugar, ao lado de Cora))
 05 Jonas >°cora°<=
 06 Cora =ã:: ((olhando para Dalva))
 07 (0,5) ((Dalva faz dois sinais de afirmativo com a cabeça))
 08 Jonas >°cor[a°]<
 09 Cora [ã-] >os país<
 10 (0,3)
 11 Dalva °a[:]° ((vira cabeça para sua tela))
 12 Cora [<do] meu amigo:>
 13 (.) ((Jonas se sentando))
 14 Cora <moram,>
 15 (.)
 16 Cora <no bagé.>
 17 (0,3)
 18 Cora <então talvez,> ((Jonas fica sentado, olhando para seu
 19 computador; Dalva faz dois sinais de afirmativo com a cabeça))
 20 (.) ((Dalva permanece olhando para seu computador))
 21 Cora <vamos pra lá.> ((Dalva faz 2 sinais afirmativos com a cabeça,
 22 sendo o segundo extremamente leve))
 23 (0,4)
 24 Cora °ã .h↑ã?° ((levanta e abaixa a cabeça, sorrindo))
 25 (0,3) ((Dalva faz vários sinais afirmativos com a cabeça))
 26 Dalva ° .hã° ((mais alguns sinais afirmativos e começa a virar a cabeça
 27 para o seu computador, também sorrindo))
 28 (0,6) ((Cora e Dalva viram suas cabeças em direção a seus
 29 computadores))
 30 Cora s↑im?= ((olhando para a tela))
 31 Jonas =(°tu viste?°)
 32 (0,3) ((Jonas aponta para o telão))
 33 Jonas [(°olha°)
 34 Cora [ã .h↑ã,
 35 (0,6)
 36 Cora não? aqui?
 37 (3,6) ((Jonas permanece com o olhar fixo para a tela))
 38 Jonas °onde está?°

Da linha 01 a 26, Dalva e Cora conversam sobre planos futuros, num enquadre distinto da atividade pedagógica não apenas pelo tópico, mas também pelo foco de atenção e posicionamento corporal de ambas, como pode ser observado na transcrição multimodal⁵⁷ abaixo. Nas linhas 05 e 08 (quadros 2 e 4⁵⁸), Jonas toca no ombro de Cora e a chama pelo nome duas vezes, consistindo na primeira parte de um par adjacente proposto duas vezes por Jonas, enquanto Cora ainda falava com Dalva. No entanto, ele demonstrou estar atento às ações de Cora, chamando-a apenas em possíveis momentos relevantes de transição (pausas das linhas 04 e 07), e não em sobreposição aos turnos de Cora – muito embora Cora ainda estivesse completando sua frase sintaticamente, seguindo sua busca pela palavra “pais”. Além disso, as falas de Jonas foram mais rápidas e em menor intensidade do que as falas de Dalva e Cora. Pode-se dizer que essas são evidências de uma orientação de respeito a Dalva e Cora e a o que estavam fazendo juntas.

03	Cora	<u><os parentes?></u>		1
04		(0, 2)		2
05	Jonas	>° <u>cora</u> °<=		
06	Cora	=ã::		
07		(0, 5)		4
08	Jonas	>° <u>cor</u> [a°]<		
09	Cora	[ã-] >os <u>pais</u> <		5

A segunda parte do referido par adjacente, no qual Cora responde aos chamados de Jonas para outro enquadre, só é proferido por Cora (“sim?”, linha 30) após ela ter encerrado a conversa com Dalva, ou, se poderia dizer mais precisamente, somente após Dalva ter sinalizado, de diversas maneiras, que não estava orientada para continuar conversando com Cora, co-construindo também essa mudança de enquadre. Quero ressaltar, então, a

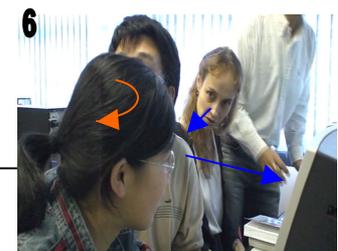
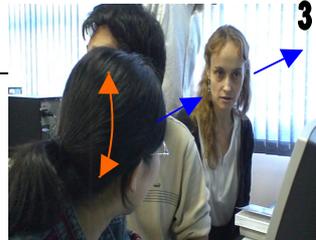
⁵⁷ Ver Anexo II para os procedimentos de transcrição multimodal adotados neste trabalho.

⁵⁸ Seleccionei alguns quadros extraídos do vídeo e os numerei de acordo com a seqüência interacional. Para tratar de aspectos específicos, retirei os quadros que não eram relevantes para sustentar determinadas asserções analíticas, por isso a numeração desses quadros pode parecer errada (quadros 1, 2, 4 e 5); no entanto, isso significa que os quadros que não aparecem (quadro 3, por exemplo) não são relevantes nesse momento da análise, mas será em outro.

participação de todos (Dalva, Cora e Jonas) nessa mudança de enquadre, em especial, a de Dalva, mais facilmente perceptível pela análise das mudanças qualitativas de sua participação.

Dalva tem turnos de fala muito breves, apenas “a” (linha 11), sinalizando que Cora estava sendo ouvida (um continuador), e “hã” (linha 25). As diversas vezes em que Dalva não toma o turno (linhas 02, 04, 07, 13, 15, 17, 19, 22) podem ser justificadas pelo fato de Cora estar completando sua frase em termos sintáticos. No entanto, ela poderia ter perguntado outras coisas a Cora após o término da frase (“então talvez”, linha 18, “vamos pra lá.”, linha 21), o que pode ser uma evidência de que Dalva não estava mais orientada para a continuação da conversa. Apesar disso, ela faz vários sinais afirmativos com a cabeça (linhas 07, 19, 21, 22, 25, 26, 27), de duas vezes (linhas 07 e 19) a inúmeras (linha 25 a 27), sinalizando que estava escutando, como continuadores na fala, mas realizados com movimentos de cabeça. Essas sinalizações crescentes em termos de quantidade de repetições no decorrer da interação e realizadas naqueles momentos específicos podem demonstrar que, apesar de Dalva não estar mais orientada para continuar conversando com Cora, Dalva não deixou de manter a solidariedade social. Na transcrição multimodal a seguir, observem-se outros elementos, complementares e coordenados, que ajudam a entender melhor o que ocorreu nesse segmento após os chamados de Jonas (linhas 05 e 08).

05 Jonas >°cora°<=
 06 Cora =ã::
 07 (0,5)
 08 Jonas >°cor[a°]<
 09 Cora [ã-] >os pais<
 10 (0,3)
 11 Dalva °a[:]° ((vira cabeça para sua tela))
 12 Cora [<do] meu amigo:>
 13 (.) ((Jonas se sentando))



Observando-se o direcionamento de olhar de Dalva na linha 07 (quadro 3), o mesmo da linha 01 a 10, pode-se notar que ela permanece olhando para Cora, mas na linha 11 (quadro 6), Dalva volta o olhar para seu computador, deixando Cora falando, sem olhar para ela, apenas fazendo os referidos sinais de que a estava acompanhando⁵⁹. Cora permanece olhando para Dalva mesmo assim (quadro 6). É importante salientar a relação entre esse período de

⁵⁹ Embora demonstrando não estar mais tão engajada, Dalva não deixa Cora “falando sozinha”, mostrando que a estava escutando (continuadores na fala e nos movimentos de cabeça). Esses sinais podem ser considerados como mantenedores da solidariedade social.

desvio de olhar por parte de Dalva (que durou da linha 11 a 20) com a volta de Jonas a seu lugar. Obviamente, Dalva poderia não estar mais interessada em continuar a conversa, embora tenha sido ela quem a havia proposto, como reportado anteriormente, mas é interessante esse desvio de olhar (linha 11) ter ocorrido logo após os dois turnos de Jonas (linhas 05 e 08), chamando Cora, acompanhados dos dois toques no ombro, como pôde ser observado na transcrição multimodal anterior.

Também é importante salientar a simultaneidade dos chamados de Jonas ao auto-reparo realizado por Cora (linha 09) quanto ao vocábulo “parentes” (linha 03), um falso-cognato para o qual Cora está orientada em sua busca de palavra. Reparos, conforme mencionado na seção 1.2, interrompem o andamento do que está sendo feito para sanar problemas de produção, escuta e compreensão (SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS, 1977) e, com isso, naturalmente, aquela conversa demoraria mais tempo. Logo em seguida a esse auto-reparo, elas ficam se olhando por cerca de três décimos de segundos (linha 10) e, enquanto Dalva demonstra estar acompanhando (“ã”, linha 11) o que Cora dizia, Dalva volta o olhar para seu computador, muito embora a frase de Cora estivesse apenas começando (“os pais”, linha 09). Já a sobreposição de Cora sobre o final do turno de Jonas (linha 08) e a demora de Cora para responder aos chamados dele, realizado apenas mais tarde (linha 30), evidenciam o empenho de Cora em manter o foco de atenção conjunto naquele enquadre construído por Dalva e Cora.

Na transcrição a seguir, pode-se observar a frase de Cora sendo completada sintaticamente (linha 21), acompanhada de entonação decrescente. No quadro 7, pode-se observar ainda o mesmo direcionamento de olhar de Cora, para Dalva, e de Dalva, para seu computador. É somente na linha 23, então, que Dalva vira a cabeça, olha para Cora novamente (quadro 8) e assim permanece enquanto faz os sinais afirmativos com a cabeça. Esse retorno ao olhar de Cora somente após Cora ter terminado de contar sobre seus planos para o Natal, pode também ser uma evidência da orientação de Dalva tanto para o fim daquela conversa, como para o chamado que Jonas havia feito a Cora anteriormente, o qual propôs uma suspensão ou um encerramento do enquadre que elas mantinham sobre tópicos alheios à atividade pedagógica. Em seguida, Dalva e Cora encerram a conversa.

<p>14 Cora <moram,> 15 (.) 16 Cora <no bagé.> 17 (0,3) 18 Cora <então talvez,> ((Jonas sentado, 19 olhando para seu computador)) 20 (.) ((Dalva olhando para seu computador)) 21 Cora <vamos pra lá.> ((Dalva faz 2 sinais afirmativos 22 com a cabeça, sendo o segundo extremamente leve)) 23 (0,4) 24 Cora °ã .h↑ã?° ((levanta e abaixa a cabeça, sorrindo)) 25 (0,3) ((Dalva faz vários sinais afirmativos com a cabeça)) 26 Dalva °.hã° ((mais alguns sinais afirmativos e começa a virar a cabeça 27 para seu computador, também sorrindo))</p>	 <p style="text-align: right;">7</p>  <p style="text-align: right;">8</p>
---	---

Jonas, desse modo, também participou dessa mudança de enquadre, demonstrando sua orientação para continuar realizando a atividade pedagógica pelas seguintes ações: ter ficado falando com Daniela à procura de informações para o *post* da dupla; ter tocado no ombro de Cora duas vezes e a chamado pelo nome também duas vezes; e ter sentado diretamente voltado para seu computador, com as mãos no teclado e *mouse*, sem olhar para Dalva ou tentar conversar com elas. Assim, Jonas propõe a volta ao enquadre anterior, no qual ele e Cora escreviam um novo *post* no *Fórum*, parte da atividade pedagógica proposta naquele dia.

É importante mencionar que Mauro e Dalva não interromperam a realização da atividade pedagógica pela dupla Cora e Jonas para conversar sobre assuntos não referentes às atividades relativas ao projeto. Nesse caso específico analisado, somente quando Cora ficou sozinha (com a movimentação espacial de Jonas) é que Mauro chama-a para conversar sobre outros assuntos (o anel e etc.). Dalva então também começa a participar da conversa entre Mauro e Cora. Em outros momentos, considerando os dados como um todo, os quatro também conversaram sobre outros assuntos não relativos às atividades, algumas conversas envolvendo ainda outros participantes⁶⁰.

Nas linhas 30 a 38, apresentadas na transcrição multimodal seguinte, podem-se perceber as movimentações corporais que ajudam a reconstruir, juntamente com os turnos de fala e direcionamentos de olhar, o enquadre para a realização da atividade pedagógica, com os

⁶⁰ Na seção 3.5.1, serão tratadas mais detalhadamente interações entre duplas diferentes durante a realização de atividades pedagógicas colaborativas, mas com a manutenção do enquadre na atividade pedagógica, buscando entender os processos de negociação acerca de quando duplas diferentes interagem e suas relações com o desenvolvimento do projeto em si.

participantes estabelecendo focos de atenção conjunta e ajustando suas ações para engrenarem juntos nessa atividade.

30 Cora s↑im?=
 31 Jonas =(°tu viste?°)
 32 (0,3)
 33 Jonas [(°olha°)
 34 Cora [ã .h↑ã,
 35 (0,6)
 36 Cora não? agu↑i?
 37 (3,6)
 38 Jonas °onde está?°

Nas linhas 32 a 34 (quadros 11 e 12), podem-se observar as tentativas de Cora e Jonas de fazer com que ambos conseguissem o endereço do *site* que estava visível no telão, e, nas linhas seguintes (quadros 13 a 15), os participantes continuando o trabalho interacional para estabelecerem o enquadre da atividade pedagógica.

Após o segmento, Jonas olha para o telão, tentando copiar o endereço do *site*, e Cora se engaja na tentativa de enxergar também o endereço no telão, cuja letra estava um tanto

pequena. Embora Cora tenha demorado a atender (linha 30) aos chamados de Jonas (linhas 05 e 08), somente após ter terminado de fazer o que estava fazendo com Dalva (uma suspensão legítima da atividade pedagógica), Cora se engaja novamente na realização da atividade pedagógica com Jonas, conforme solicitado por ele, e o fazer parte da realização da atividade pedagógica com Jonas consistia, naquele momento, em tentar enxergar o endereço do *site* no telão.

Com base na análise dessa mudança de enquadre, realizada pelos três – Jonas, Dalva e Cora –, pode-se afirmar que havia diferentes atividades em competição desde o momento em que a atividade pedagógica fora suspensa. Essas atividades não-pedagógicas eram legítimas, pois emergiram de diferentes encontros de atenção mútua entre participantes na mesma situação social. Embora houvesse atividades em competição, pode-se perceber uma orientação dos participantes para a importância da realização da atividade pedagógica, ou prioridade de tal realização em comparação a outras atividades, como a que Dalva e Cora estavam realizando. No entanto, suspender a atividade em curso e restabelecer o enquadre para a atividade pedagógica colaborativa exigiu trabalho interacional que tomou tempo, até que Cora e Jonas conseguissem trabalhar juntos novamente.

As seqüências de ações analisadas acima podem nos mostrar, então, o intenso trabalho interacional para a construção e suspensão de enquadres interativos conjuntos entre os responsáveis pela realização da atividade pedagógica, o que envolve a negociação dos focos de atenção, a ratificação dos participantes, e a negociação de seus entendimentos acerca de o que seja realizar uma atividade pedagógica colaborativa. Essa co-construção, negociação e manutenção de enquadres observadas no segmento analisado foram realizadas mediante um conjunto de elementos multimodais coordenados, como gesto (tocar no ombro, apontar para onde o outro deve olhar etc.), posição corporal (corpo virado para a outra dupla, para a tela etc.), direcionamento de olhar (para o computador, para o outro participante etc.) e turnos de fala (propondo tópicos, chamando o outro para participar de atividades, perguntando a opinião do outro etc.). Assim, pode-se dizer que é inerente à realização de atividades pedagógicas colaborativas a co-construção de enquadres entre os participantes para tal realização.

Para finalizar, o segmento traz à luz também outras características de atividades pedagógicas colaborativas. Primeiro, a necessidade de participação efetiva de pelo menos duas pessoas na realização do tipo de atividade pedagógica proposta e, portanto, da negociação, por parte dos envolvidos, de suas maneiras de participar dessa realização, o que será mais profundamente abordado nas seções seguintes deste Capítulo 3. Segundo, a responsabilidade da realização da atividade pedagógica e de seu(s) produto(s) final(is) é

compartilhada e negociada entre os participantes envolvidos, característica que será mais bem explorada na seção seguinte (3.2).

3.2 NEGOCIANDO A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

Nesta seção, abordo um aspecto identificado, através da análise dos dados, como inerente à realização de atividades pedagógicas colaborativas: a divisão de trabalho e da responsabilidade de cada participante pelo cumprimento da atividade pedagógica. Esse aspecto envolve a negociação do que cada um fará e dos usos das ferramentas disponíveis (do computador, do ambiente virtual, das páginas da Internet, do dicionário etc.).

A análise desses dados demonstra a relativização do sentido que cada dupla atribui à responsabilidade de cada um pela realização da atividade, sentido construído pelos próprios participantes, especialmente quando determinados procedimentos não são explicitados como parte da atividade pedagógica. A existência de diferentes organizações procedimentais para a realização da mesma atividade pedagógica, dependendo de cada dupla, pode ser considerado um aspecto óbvio em termos etnometodológicos, mas, em termos pedagógicos, revela-se interessante, conforme discuto no Capítulo 4. Observe-se, a seguir, a análise de dois momentos distintos da dupla Cora e Jonas que podem evidenciar a divisão de trabalho, responsabilidade e autoria durante a realização de uma atividade pedagógica colaborativa, envolvendo o computador.

No dia 7/11/2005 (aula 3 do projeto), a atividade pedagógica, realizada no início da aula, consistia em discutir e postar no *Fórum* opiniões e sugestões acerca dos conteúdos que cada seção do jornal abordaria. A aula começou às 10h, e, durante os primeiros 15 minutos da aula, Cora e Jonas discutiram sobre o conteúdo da *Seção Dicas*, pela qual eram responsáveis. Às 10h45min, a dupla postou o primeiro tópico sobre o qual tratariam na seção: a cidade de Porto Alegre (lugares interessantes de se visitar, mapas, bairros etc.). Como Cora estava na frente do computador nesse momento da aula, foi ela quem digitou esse primeiro *post*, e é seu nome que aparece registrado no ambiente virtual. Após essa postagem, a dupla seguiu conversando sobre outras possibilidades de tópicos que a *Seção Dicas* poderia abordar (atividade intercalada com outras, como no segmento analisado na seção 3.1). Às 11h18min, a dupla postou sua segunda mensagem no *Fórum*, mencionando outra possibilidade de tópico a ser abordado na seção: o PPE da UFRGS. No entanto, quem digitou dessa vez foi Jonas, e é seu nome que aparece no registro do ambiente virtual utilizado no projeto (tratado no Capítulo 2). Na Figura 4 abaixo, apresento as duas postagens da dupla no *Fórum* do ALED nesse dia,

juntamente com os quadros extraídos do vídeo em determinados momentos em que os participantes conversavam sobre algum aspecto a ser escrito no *post*.

De: Cora
E-mail: @gmail.com
Data: Segunda, 7 Novembro 2005 10:45:10
Assunto: Re: Seção Dicas

1 Primeira vez vamos falar sobre a cidade Porto Alegre. Aqui voces tem uma mapa:
2 1) <http://graphics.stanford.edu/~comba/poa/poa.html>.
3 2) Daqui se pode navegar entre dos birros: <http://geo.procempa.com.br/geo/>.
4 Achamos que os bairros mais importantes sao o Centro, Cidade Baixa e Moinhos Ventos. No Centro se pode achar todos os lugares importantes pra arrumar coisas oficiais, o Mercado Publico aonde se pode comprar todas as coisas com preco baixo, os lugares turisticos como o Cathedral e Gasometro perto o rio Guaiba. No Cidade Baixa ficam os mais restaurantes e bares. Se pode dançar e tomar cerveja, caipirinha e outras bebidas nos todas as esquinas. Moinhos Ventos e famoso sobre os restaurantes, churrascarias e barzinhos bonitinhos e hotéis luxuosos, como sheraton e hilton.

De: Jonas
E-mail: @yahoo.com.br
Data: Segunda, 7 Novembro 2005 11:18:02
Assunto: Re: Seção Dicas

1 Segunda vez vamos falar sobre a educacao de portugues em Porto Alegre. Gostaria de sugerir um
2 curso ~~otimo em Porto Alegre~~. Uma faculdade famosa do Brasil, campus vale de UFRGS tem
3 varios cursos de portugues para estrangeiros. Se pode buscar informacoes preciosos, clique aqui :
-> <http://www.ufrgs.br/iletras/ple>
Se pode ganhar todas informacoes e cursos de portugues que UFRGS esta servindo para os estrangeiros como sao Basico um/ dois, intermediario, avancado, produtos de textos, conversacao, e culturas do brasil, etc.
Depende de seus horarios, se pode escolher entre varios cursos em UFRGS. Essses cursos tem os periodos por semestres de 6 meses e vao melhorar seu conhesimento de portugues.

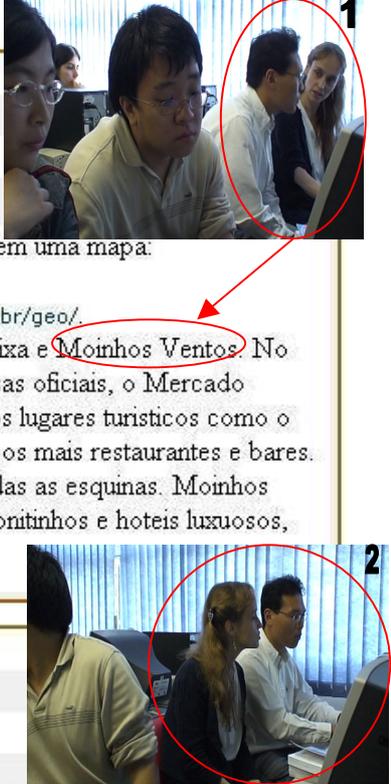


Figura 4: As duas postagens no Fórum da dupla Cora e Jonas, copiadas do ALED em forma de figura. Para preservação da identidade dos participantes, apaguei os endereços de *e-mail* e troquei seus nomes pelos pseudônimos adotados, o restante permanecendo intacto. Os números das linhas à esquerda, também inseridos por mim, servem para referência na análise subsequente. Os quadros do vídeo estão relacionados por setas vermelhas aos tópicos (circulados em vermelho) sobre os quais os participantes conversavam no momento em que os quadros foram extraídos.

Como pode ser observado na Figura 4 acima, o primeiro *post* aparece na plataforma com o nome de “Cora”, e o segundo, com o de “Jonas”, o que evidencia dois aspectos em termos de negociação de responsabilidade sobre a realização da atividade pedagógica e do uso

de ferramentas para essa realização. Primeiro, Cora e Jonas compartilhavam o mesmo computador e, em um momento não registrado pela câmera, trocaram quem digitava ou utilizava o *mouse*. Esse aspecto pode ser considerado como uma negociação da divisão do uso das ferramentas utilizadas para a realização da atividade pedagógica colaborativa, bem como dos modos como cada um participou. Segundo, quando Jonas trocou de lugar com Cora para passar a digitar, fez um novo *login* no ambiente virtual, com seu nome, não permanecendo com o de Cora (como pode ser observado pelos registros no ALED), o que pode ser considerado uma questão de autoria com a qual os participantes lidaram desse modo (cada um possuindo seu nome registrado em pelo menos um *post* da dupla).

A mudança de *login*, que possibilitou o registro dos nomes de ambos no ambiente virtual, bem como a troca do controle do computador para que cada um pudesse digitar uma postagem poderiam, talvez, suscitar idéias relativas a individualismo ou a realização da atividade pedagógica de modo não colaborativo. Analisando-se, no entanto, as postagens escritas por Cora e Jonas, pode-se perceber a orientação dos participantes para o caráter conjunto da atividade pedagógica que estavam realizando⁶¹: ambos utilizaram verbos na primeira pessoa do plural (nós). Na primeira postagem (Cora) da Figura 4, “vamos falar” (1ª linha) e “Achamos” (4ª linha), são evidências de um texto construído pela dupla, ou seja, são eles dois que estão sugerindo, após haverem conversado sobre isso. Do mesmo modo, na segunda postagem (Jonas), o texto é igualmente iniciado com a apresentação da dupla como autora da segunda idéia, “vamos falar” (1ª linha)⁶².

Nem todas as duplas fizeram um novo *login* como Cora e Jonas para postar algo nesse dia. Algumas utilizaram apenas o *login* de um dos participantes e ambos trabalharam a aula inteira com esse mesmo *login*, sendo todas as ações registradas no ambiente virtual com o nome de apenas um integrante da dupla ou trio, como Dalva e Mauro (todos os registros no ambiente desse dia estão com o nome de Mauro). Outras duplas trabalharam com dois computadores, estando os participantes lado a lado, mas cada um com uma ferramenta e com seu *login*.

Essas questões organizacionais, a saber, divisão do controle do computador e troca de *logins*, não foram discutidas pelo grupo inteiro (professores e alunos) quando da explicação

⁶¹ O que também poderá ser observado através das análises de interações face-a-face, apresentadas nas seções subseqüentes deste Capítulo 3.

⁶² Embora esteja escrito, logo em seguida no texto, “Gostaria” (1ª linha), com o verbo na primeira pessoa do singular, não considero que essa troca de flexão verbal seja tão significativa a ponto de invalidar a proposição inicial de autoria conjunta, até pela própria maneira como realizavam as atividades pedagógicas (dados registrados em vídeo e analisados as próximas seções, conforme já mencionado). Nos registros audiovisuais, podem-se observar interações entre Cora e Jonas durante a escrita desses dois *posts*, as quais não poderei tratar devido aos limites deste relatório de pesquisa.

do que seriam as atividades pedagógicas. Essas diferentes configurações de organização do trabalho conjunto são significativas por evidenciarem a variabilidade do sentido atribuído ao compartilhamento da responsabilidade sobre o cumprimento das atividades pedagógicas: para alguns, como Cora e Jonas, a divisão dos espaços que cada nome ocuparia no ambiente virtual foi significativa naquele momento (assim como em outros), explicitando a autoria de ambos; para outros, não.

Por fim, a análise desse dado também ressalta a auto-organização por parte dos participantes para a realização das atividades pedagógicas, cada dupla ou trio negociando sua participação conjunta de modos diferentes, organizando-se de maneiras distintas, localmente construídas (ERICKSON, 2004; HERITAGE, 1984). Em outras palavras, cada dupla ou trio engajado na realização de atividades pedagógicas colaborativas co-construiu suas maneiras de realizá-las conjuntamente, negociando a responsabilidade que cada participante teria para tal realização, e, pois, a divisão de trabalho e das ferramentas utilizadas para que cada um participasse de alguma maneira.

A organização interacional que possibilita a participação de todos requer, portanto, negociações constantes. Exploraremos a construção de contextos colaborativos na seção 3.4. Mas é especialmente em momentos nos quais os participantes lidam com problemas, que a realização da atividade pedagógica colaborativa pode deixar ou não de ser “colaborativa” de fato. Na seção seguinte, analiso alguns desses momentos interacionalmente delicados, com grandes potenciais de construção de conflitos, desafiliações e rupturas, procurando examinar como os participantes de diferentes duplas lidam com esses momentos.

3.3 LIDANDO COM PROBLEMAS OCASIONAIS: DISCORDÂNCIAS, DÚVIDAS E DIVERGÊNCIAS

Nesta subseção, resalto mais um aspecto inerente à realização de atividades pedagógicas colaborativas: o enfrentamento e a resolução de problemas entre os participantes. Por problemas entre os participantes, tomo momentos interacionalmente delicados, que podem envolver ações despreferidas, com grande potencial de culminar em desafiliações, silenciamentos, rupturas etc., de pôr em risco a solidariedade social, podendo envolver, às vezes, a negação da idéia do outro (e, dependendo de como é resolvida, a negação do outro),

como em casos de correção, discordâncias etc. Enfoco, nesta seção, no entanto, apenas problemas como discordar, divergir e colocar em dúvida⁶³.

Para isso, são explorados dois segmentos de interação nos quais os participantes das duas duplas (Dalva e Mauro; Cora e Jonas) lidam de maneiras diferentes com problemas como discordar a respeito de textos escritos em português. Apresento e analiso, primeiramente, uma seqüência de discordância da dupla Dalva e Mauro e, logo após, uma seqüência de divergências, dúvidas e discordâncias da dupla Cora e Jonas. Como se poderá observar nas análises, os modos como esses problemas são resolvidos podem comprometer ou não a própria realização da atividade pedagógica de modo colaborativo.

Conforme já mencionado, essas duas duplas foram selecionadas por terem seguido, em determinado momento do projeto, trajetórias diferentes em termos de organização do trabalho conjunto. Tais trajetórias diferenciadas podem ser sustentadas, entre outros aspectos, pelos modos como os participantes inter-agiam, pela construção seqüencial e posição corporal dos mesmos, principalmente em momentos de construções conjuntas em língua portuguesa; ou seja, em atividades pedagógicas colaborativas nas quais eles deveriam criar, elaborar ou editar algo juntos relativo ao jornal e, portanto, em português.

Os dois segmentos de interação são momentos nos quais as duas duplas realizavam atividades pedagógicas diferentes, sendo que ambas envolviam textos escritos. No primeiro segmento (aula 3), Dalva e Mauro postavam sugestões no *Fórum* sobre os conteúdos da *Seção Cultura* (período anterior ao início da escrita das seções do jornal no *Equitext*). No segundo segmento (aula 7), Cora e Jonas repassavam as alterações finais dos textos feitas no papel para o *Equitext*, e, ao fazerem isso, alteravam outras partes do texto (período anterior à publicação do jornal na *Internet*). Ambos os pares estavam, pois, na frente do computador. Contudo, a primeira dupla escrevia uma contribuição no *Fórum* acerca da seção pela qual era responsável, e a segunda editava um texto na ferramenta *Equitext*. Nos dois segmentos apresentados, os participantes lidam com diferenças de opiniões e/ou dúvidas relacionadas a opções gramaticais por eles consideradas mais adequadas ao português. Passemos para a análise dos dados, os quais dividi em duas subseções (3.3.1 e 3.3.2), para melhor organização do texto.

⁶³ Considero que essas ações tenham sido ainda pouco estudadas no cenário de sala de aula de LE, embora recorrentes (pelo menos nesses dados e na minha experiência como professora de LE) durante a realização de atividades pedagógicas colaborativas. Há, obviamente, estudos em ACE que enfocam reparo e correção nesse cenário institucional (FREITAS, 2006; MACBETH, 2004), fenômenos que podem ser considerados como outros tipos de “problemas” aos quais faço referência nesta subseção, mas que não enfoco centralmente nesta pesquisa.

3.3.1 “Não está certo”: realizar atividades pedagógicas colaborativas pode não ser fácil

O segmento de interação entre Dalva e Mauro transcrito abaixo pode ser considerado uma amostra de alguns momentos da prática dessa dupla, especialmente quando se deparavam com discordâncias enquanto construíam algo juntos em português. A análise do segmento demonstra a dificuldade enfrentada pelos participantes em resolverem problemas, parte da realização de atividades pedagógicas colaborativas, de modo a conseguirem seguir o desenvolvimento da atividade pedagógica. Os participantes acabam por co-construir uma disputa de quem sabe mais e quem está com a razão (comum em seqüências de discordância e disputa). Como será argumentado na análise, a realização de ações despreferidas (como discordar) sem elementos que as suavizem, mais freqüentemente por parte de Mauro, e a insistência de Dalva em manter a discussão, tornam a discordância alongada e agravada, culminando em silenciamento de ambos e ruptura.

O segmento situa-se na aula 3 do projeto. Nesse dia, antes do excerto, Dalva e Mauro navegavam na Internet à procura de informações sobre cultura brasileira que os embasassem para a escrita da *Seção Cultura*. Durante essas pesquisas, Dalva pegou o *mouse*, digitou domínios, leu trechos das páginas em voz alta, entre outras ações. Mauro também conversou sobre as páginas e utilizou o *mouse* e o teclado. Eles interagiram na maior parte do tempo em mandarim. Apenas em alguns momentos, por exemplo, quando leram textos da Internet, utilizaram a língua portuguesa⁶⁴. Eles sorriram algumas vezes e conversaram sobre as informações das páginas, sem problemas, e quase sempre olhando para a tela do computador.

Nos minutos anteriores ao início do segmento, Dalva e Mauro procuravam informações específicas sobre a bandeira do Brasil. Eles resolvem, então, escrever no *Fórum* uma sugestão de *site* que haviam encontrado sobre a bandeira. Quando Mauro coloca as mãos no teclado para escrever o *post*, Dalva fala: “sobre a bandeira”, e vira a cabeça para a tela do computador ao lado, onde está Daniela, fazendo o cadastro dos participantes no *Equitext*. A Figura 5 abaixo mostra a disposição espacial da dupla.

⁶⁴ Embora possa ressaltar tais práticas, com base no visionamento dos dados audiovisuais, não posso afirmar que havia uma ordem estabelecida pelos participantes quanto ao uso de diferentes línguas, como no trabalho de Cromdal (2005). Essas informações são interessantes apenas para que o leitor saiba um pouco acerca de o que aconteceu antes do segmento com a dupla, o que estavam fazendo.

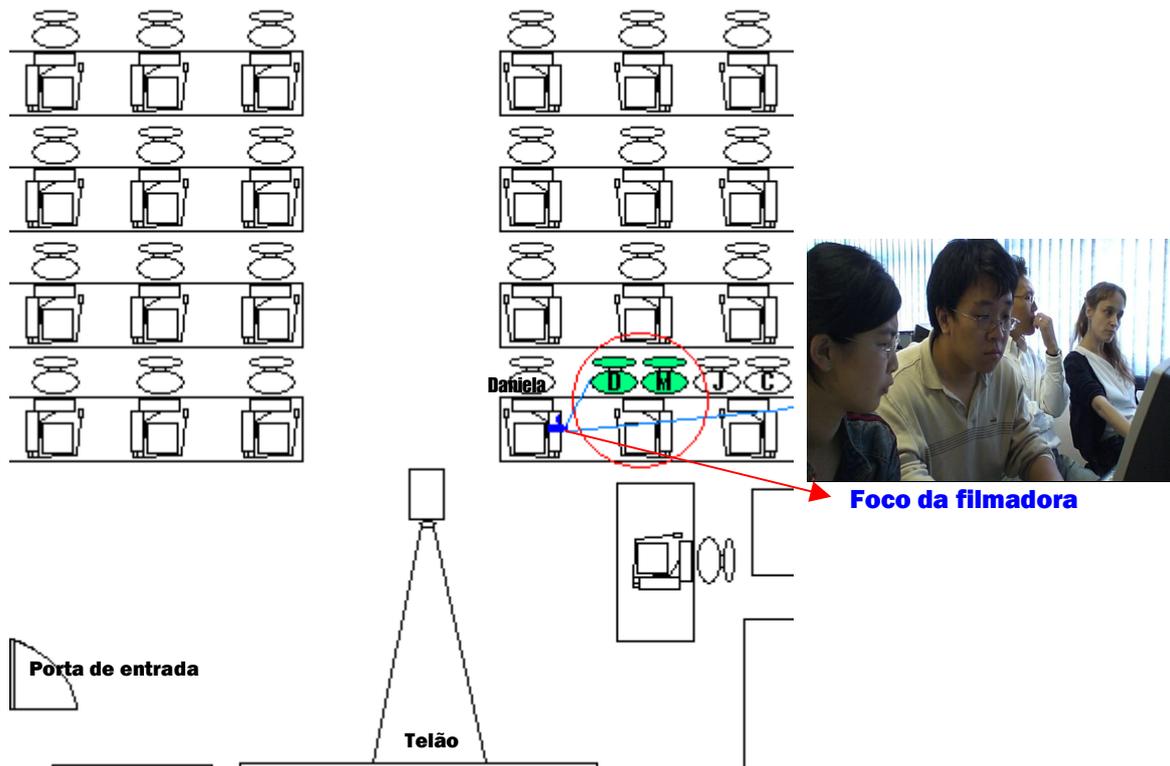


Figura 5: Representação do laboratório de informática com destaque para o posicionamento espacial da dupla Dalva e Mauro (cadeiras verdes; D e M), enfocada nesta subseção, e da filmadora (em cima da CPU do computador de Daniela). Jonas e Cora (J e C) aparecem no vídeo, por isso estão representados acima, mas como estão em outro encontro, não serão tratados.

Enquanto Dalva olha para o outro computador, Mauro digita sobre o que haviam combinado (o endereço de uma página sobre a bandeira do Brasil). Durante a escrita do *post*, Dalva olha rapidamente para a tela do computador em que ela e Mauro trabalhavam, volta seu olhar mais uma vez para o computador de Daniela, e, por fim, volta o olhar para o computador no qual Mauro digitava o *post*. Dalva fica alguns segundos olhando para o computador, franze a testa e o segmento se inicia. Na tela (página do ALED/Fórum/Tópico: Seção Cultura), o que Mauro havia escrito: na primeira linha, “<http://www.culturabrasil.pro.br/simbolospatrios1.htm>” e, na segunda, “pode ver você mesmo, sobre a bandeira brasileira”.

Segmento 2 “não está certo”

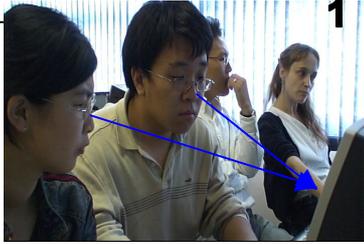
Aula 3 - 07.11.2005 - vídeo 01 - 00:11:45-00:12:50 (duração: 00:01:05)

```

01 Dalva <°você°>
02         (0,6)
03 Dalva <°mes:mo°>
04         (0,6)
05 Dalva ↑ãh?
06         (2,9)

```


Nas linhas 01 e 03, Dalva lê o texto escrito por Mauro, assim como nas linhas 07, 09 e 13. Após a leitura dos dois primeiros vocábulos, Dalva faz uma iniciação de reparo (“ã?”, linha 05), a primeira parte de um par adjacente que é realizado de novo, nas linhas 15 e 16. Notem-se as pausas longas das linhas 06 e 14, momentos relevantes para transição, nos quais Mauro poderia, por exemplo, tomar o turno e fornecer a segunda parte do par adjacente, o que não acontece nesses momentos, apenas na linha 17. Desse modo, até a linha 16, Mauro não se alinha a Dalva, nem a ratifica como uma participante legítima. Da linha 01 a 13, Dalva e Mauro quase não se movem, como pode ser observado na transcrição multimodal abaixo (quadros 1 a 4). Mauro apenas digitava, o que inclui alternâncias entre olhar para a tela do computador e para o teclado (quadros 1 e 3), e Dalva permanecia olhando apenas para a tela, com alguns movimentos de cabeça (quadros 2 e 3).

01	Dalva	<°você°>		1
02		(0, 6)		
03	Dalva	<°mes:mo°>		2
04		(0, 6)		
05	Dalva	↑ãh?		3
06		(2, 9)		
07	Dalva	(sobre)		4
08		(1, 4)		
09	Dalva	°bande:ira°		5
10		(1, 5)		
11	Dalva	°do <u>Brasil</u> °		6
12		(1, 1)		
13	Dalva	° <u>brasileira</u> °		7

Na seqüência, como pode ser observado na transcrição seguinte, Dalva aponta para a tela (quadro 5), lê a frase em português, alterna para mandarim e inicia reparo novamente (linhas 15 e 16). A explicação de Mauro em mandarim (“você próprio pode ver”, linha 17) é sobreposta à segunda iniciação de reparo de Dalva, também em mandarim (“ver você mesmo?”, linha 15), mas agora deixando mais explícito a o que se referia em sua iniciação de reparo (“o que significa pode ver você mesmo?”, linha 16), e ainda levando a cabo esse reparo (“é que pode ver você, é mesmo?”, linha 16). Assim, observa-se que, apenas com o início do turno de Dalva (linha 15), no qual ela relê a parte apontada por ela como problemática no *post*, Mauro fornece a segunda parte do par adjacente. Essa sobreposição é uma evidência de que

Mauro estava orientado para o que ela estava falando antes, ou seja, para o aspecto que ela estava questionando o que Mauro havia escrito, através de suas iniciações de reparo (linhas 05, 15 e 16). Essa sobreposição e a demora de Mauro a fornecer a segunda parte do par adjacente também é uma evidência da preferência por auto-reparo e da despreferência por reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977).

- 14 (6,7)
- 15 Dalva (já) pode ver você mesmo [什 么 叫 =
shen me jiao
ver você mesmo? =
- 16 = 可 以 看 到 你 了 吗
ke yi kan dao ni le ma
= o que significa "pode ver você
mesmo"? é que "pode ver você, é mesmo?"
- 17 Mauro [你 可 以 自 己 看
ni ke yi zi ji kan
você próprio pode ver



É importante lembrar que Mauro não tomou o turno quando podia, ou foi convidado implicitamente por Dalva (diversas pausas, em especial, as das linhas 06 e 14). Foi somente depois que Dalva apontou para a tela (quadro 5) e fez uma pergunta em intensidade um pouco mais alta (linhas 15 e 16) do que os turnos anteriores (linhas 01 a 13), que Mauro, não podendo mais fugir frente às solicitações de discussão feitas por Dalva, explica rapidamente e em poucas palavras o significado do que havia escrito no *post*, oferecendo sua tradução de “pode ver você mesmo” (texto do *post*) para mandarim (“você próprio pode ver”, linha 17). Mauro não olha para Dalva, nem durante nem segundos após sua explicação, evidenciando que não estava orientado para verificar demonstrações de entendimento por parte dela, visando a resolução do problema apontado pelo reparo iniciado por Dalva. Com esses sinais, Mauro também demonstra não estar orientado para continuar a conversa sobre o tópico proposto por ela.

Da linha 01 a 17, Dalva e Mauro não se olham, com o direcionamento de olhar quase exclusivamente para a tela, o que se observa como comum em se tratando de interações realizadas na frente do computador (nos dados de Sawchuk, 2003, pode-se observar tal fenômeno). No entanto, como saliento na transcrição abaixo, assim que Mauro fornece sua explicação a respeito do significado de seu *post* (linha 17), Dalva vira a cabeça rapidamente

para ele e assim permanece por cerca de um segundo e meio de uma pausa de quase três segundos (linha 18, quadro 6), como se o chamasse para uma conversa “olho no olho”, demonstrando insatisfação com a explicação de Mauro (o que se pode observar na seqüência). Assim, Dalva o intima para a discussão através de movimento de cabeça e olhar, os quais não foram ignorados por Mauro, já que esse olhar estava dirigido a ele, ao contrário dos olhares dos turnos anteriores.

Mauro permanece durante esse primeiro período da pausa da linha 18 olhando ainda para o computador, evidenciando sua relutância em engajar-se na discussão. Logo após, ele vira a cabeça para Dalva, e assim ficam se olhando por alguns segundos, até que Mauro inclina a cabeça para baixo levemente, ainda olhando para Dalva, como se dissesse “é sim” ou “está certo” com esse gesto (quadro 7), e Dalva, também com gestos, mexendo a cabeça rapidamente de um lado a outro, faz sinal de discordância, como se dissesse “não, não está certo” (quadro 8), o que já havia demonstrado, em proporções menores, através de sua rápida virada de cabeça e olhar fixo e duradouro (quadro 6).

18 (2,9) ((Dalva vira o rosto abruptamente para Mauro. Ele sinaliza
19 afirmativamente com a cabeça e ela, logo pós, negativamente))



Assim, os gestos como balançar afirmativamente a cabeça, feito por Mauro, e, logo após, balançar a cabeça negativamente, por Dalva, na seqüência interacional, seriam modos diferentes de realizar as ações de “dizer que sim” (ou reafirmar o que havia dito) e “discordar”, com plena sustentação êmica. Os participantes demonstram uns para os outros que estão entendendo o que o outro está fazendo, com elementos não-verbais, e agem, com elementos não-verbais, com base nesse entendimento. Poderíamos considerar o que ocorre nas linhas 18 e 19 como o estabelecimento de oposições realizado por elementos não-verbais. Esse tipo de evidência pode ser claramente sustentada emicamente, já outros elementos multimodais nem sempre possuem tal sustentação.

Estabelecida a oposição com os gestos descritos acima, Mauro e Dalva seguem em uma disputa por quem está certo, envolvendo três línguas (mandarim, inglês e português). Na

Mauro olha para a tela novamente e, ao término do turno da linha 27 de Dalva, ele inclina a cabeça levemente para frente e volta à posição vertical, como se concordasse com o que Dalva havia dito. No entanto, após uma pausa (linha 28), Dalva fala “sozinho” (linha 29), vira a cabeça para Mauro e permanece olhando para ele. Essa alternativa de entendimento fornecido por Dalva em relação ao que Mauro havia escrito é diferente tanto do que ele havia escrito, como do que ele havia explicado a ela, o que se configura como uma correção realizada por Dalva, dando continuidade a seqüência de discordância (linhas 27 e 29).

Após essa elocução, há uma pausa de um segundo e oito (linha 30). Durante esse período, como pode ser observado na transcrição abaixo (quadros 12 a 14), Mauro, com expressão facial séria, olha para Dalva duas vezes, mas sem virar a cabeça, apenas mexendo os olhos (um olhar “de canto de olho”). Dalva permanece olhando para Mauro. Eles ficam se olhando por menos de dois décimos de segundo, até que Mauro abre a boca e inspira duas vezes rapidamente (como quando se está espantado ou se leva um susto – quadro 14).

27 Dalva você pode ver ((Mauro olha para Dalva))
 28 (1,0)
 29 Dalva sozinho ((olha para Mauro))
 30 (1,8) ((Mauro olha para Dalva duas vezes))



31 Mauro >hh [.hh< my]s↑elf 就是这样 yours↑elf 就是这样说的
 jiu shi zhe yang jiu shi zhe yang shuo de
eu m↑esmo assim mesmo você m↑esmo se diz assim mesmo
 32 Dalva [°↑a:;::°]



Nesse trecho, após a retomada de Dalva ao problema apontado por ela no texto de Mauro (linhas 27 e 29), a discordância se agrava. Olhando e apontando para a tela (linha 31,

quadros 15 a 17), Mauro explica, alternando inglês e mandarim (língua materna dos dois), os significados de “*myself*” e “*yourself*”, utilizados por ele, na linha 23, para defender que seu texto estava certo. Cabe salientar que Dalva, após as sinalizações de indignação de Mauro (suspiros rápidos, testa franzida e mão apontando para a tela – quadros 14 a 16), fala “a!” (linha 32) em sobreposição ao início da explicação de Mauro (linha 31), acompanhada de uma leve erguida de tronco para cima e seguida de uma seqüência de movimentos laterais de cabeça, como normalmente proferido em sinal de negação.

Eles permanecem em silêncio durante cerca de cinco segundos (linha 33), até que, piscando duas vezes seguidas mais rapidamente, Dalva olha para cima (quadro 18 da transcrição a seguir), como em uma busca de palavras, e fala, em mandarim e em intensidade um pouco mais baixa, “você próprio pode” (linha 34), como se tentando reformular a frase postada por Mauro no *Fórum* (“pode ver você mesmo”) e, com isso, voltando ao tópico anterior. Após uma micro-pausa (linha 35), Dalva segue sua elocução ainda em voz baixa: “ver você si mesmo” (linha 36), e vira a cabeça para Mauro (quadro 19), levantando o queixo levemente ao término da elocução (linha 36).

33	(5,0)		
34	Dalva	你 自 己 可 以 ni zi ji ke yi °você próprio pode°	
35		(.)	
36	Dalva	看 到 你 自 己 kan dao ni zi ji °ver você si mesmo°	
37		(0,4)	
38	Mauro	你 可 以 自 己 看 ni ke yi zi ji kan você próprio pode ver	
39		(2,1) ((Mauro olha para Dalva com a boca entreaberta. Dalva olha para baixo e recosta sua cabeça sobre a mão direita))	
40			
41	Dalva	不 对 啊 ((em frequência mais alta - som mais agudo)) bu dui a °não está certo°	
			

Esse retorno, após uma longa pausa, ao ponto defendido por Dalva, a saber, de que a frase escrita por Mauro não estava certa em português (como se pode ver na seqüência), foi feito de maneira sutil, através da reconstrução da frase de Mauro (linha 19), intensidade mais baixa e atraso (linha 35). Dalva parece continuar a orientar-se, pela construção de seus turnos, para discordar como uma ação despreferida. Apesar de levar adiante a discordância de modo indireto e suavizado, Dalva persiste em defender seu ponto, demonstrando de diversas maneiras sua incerteza com relação à frase escrita por Mauro em português.

Em seguida, Mauro fala, em mandarim e em intensidade (volume) um pouco mais alta do que o turno anterior de Dalva, “você próprio pode ver” (linha 38), franzindo a testa (quadro 20). Acompanhando o final de seu turno, Mauro baixa abruptamente o braço que estava com a mão no *mouse*, deixando-o em sua perna ao mesmo tempo em que olha para Dalva com a boca entreaberta (quadro 21). Assim que Mauro termina a elocução, ambos ficam se olhando por cerca de sete décimos de segundos, até que Mauro desvia o olhar e Dalva, em seguida, também o faz.

Dalva teve sua reputação como participante abalada: Mauro estava certo, e ela não. No entanto, assim que Dalva recosta a cabeça na mão direita (quadro 22), ela fala a última frase da seqüência de discordância, em mandarim e em intensidade mais baixa: “não está certo” (linha 41). Com essa elocução, não apenas Dalva reafirma ser capaz de julgar a gramaticalidade de frases em português, mas também mostra sua teimosia ou persistência em relação a sua opinião inicial, posicionando-se contra as explicações de Mauro. A frequência dessa elocução foi mais alta (entonação mais aguda), diferente de todas as outras nessa seqüência, aproximando-se de uma voz de criança.

Seguindo a seqüência do vídeo, ao término do segmento transcrito, os participantes ficaram na seguinte posição (conforme demonstrado no quadro 23):



Após esse conflito, os dois ficaram cerca de sete segundos sem falar e sem se olhar. Dalva ficou cerca de quatro segundos com a cabeça abaixada e levemente apoiada sobre a mão direita. Mauro manteve um leve sorriso, com a cabeça e o corpo levemente inclinados para frente. Dalva levantou a cabeça novamente, ficou ainda alguns segundos olhando para adiante

do computador, enquanto Mauro olhou para sua garrafa de água, bebeu um pouco e também olhou para adiante do computador. Depois disso, Dalva voltou-se para o computador e pegou o *mouse*. Cerca de seis décimos de segundo depois dessa volta de Dalva ao computador, Mauro também voltou seu olhar para a tela do computador, sinalizando o fim da discussão.

No restante da aula, nos poucos momentos em que se falaram novamente, o fizeram apenas em mandarim, não mais em português, nem em inglês. Ficaram quase que exclusivamente olhando para a tela do computador, fora quando falaram com outras pessoas, e quase não falaram um com o outro. Antes desse momento, Dalva e Mauro interagiram principalmente em mandarim, até que uma professora pediu para que tentassem conversar em português. No entanto, após algum tempo, voltaram ao mandarim, e assim oscilaram entre ambas as línguas durante o trabalho que realizaram juntos. A mudança para apenas o uso de mandarim nessa aula após essa ocorrência de discordância, sem mais tentativas de interagir em português, evidencia, de certo modo, a maneira como os interagentes resolveram discordâncias durante a realização de atividades pedagógicas colaborativas, para a qual a manutenção da solidariedade social, da afiliação, parece ser crucial.

No início (até a linha 29), Dalva e Mauro demonstram estarem discordando quanto à gramaticalidade de certa frase escrita por Mauro em português de modo a manterem a solidariedade social, na medida do possível, realizando ações despreferidas, como o outro iniciar reparo ou discordar, com elementos suavizantes (atraso, prefácios etc.). Como exemplos, podemos citar a forma como Dalva inicia reparo sobre a frase postada por Mauro e sua discordância quanto à gramaticalidade de tal frase: ela utiliza maneiras diferentes para chamar a atenção de Mauro para a frase, da menos a mais explícita (turnos 01 a 16). Também, as alternâncias de código (português, mandarim e inglês) trazem à interação características comuns a ambos: serem chineses e estudantes de português e inglês. Essa proximidade de experiência levantada através das mudanças de códigos, mandarim e inglês para explicar o português, torna-os co-pertencentes a um mesmo espaço intelectual potencialmente capaz de resolver desentendimentos, mantendo-os afiliados.

No entanto, a partir da linha 30, quando Mauro faz recurso à “ignorância” de Dalva com relação ao inglês, a afiliação, que até então vinha sendo mantida nesse momento delicado de discordância, não é mais sustentada. Mauro demonstrou de diversos modos que, em sua opinião, Dalva estava errada, sendo enfático, assim como Dalva também demonstrou que ela estava certa e ele, o autor da frase, errado. Dalva mostrou sua discordância das mais diversas maneiras, retomando o tópico “a frase não está certa”, persistentemente, em momentos que se poderia considerar o fim da discordância (como nas pausas das linhas 26 e 33). Essas ações

tomadas no decorrer da interação, agravaram o conflito entre eles, culminando em ruptura. Assim, o modo como eles resolveram discordâncias contribuiu para comprometer a realização das atividades pedagógicas de modo colaborativo ao longo do projeto. Na aula seguinte, a dupla se separou e cada um foi trabalhar em um computador diferente.

3.3.2 “Contribu-ia”: malabarismos para resolver o problema e seguir adiante

Passemos agora para a análise do segundo segmento, o qual pode ser também considerado uma amostra de algumas das práticas da dupla Cora e Jonas. Essas práticas, exploradas mais profundamente na subseção 3.4 e 3.5, demonstram a orientação dos participantes para a realização das atividades pedagógicas de modo colaborativo, para a manutenção da solidariedade social, para o respeito às contribuições do outro, e necessidade de que o outro realmente participe, faça parte da dupla e tenha voz.

O segmento a seguir mostra um momento de resolução de um problema lidado de modo ímpar ao segmento anterior, apresentado em 3.3.1. Ao contrário do Segmento 2 “não está certo”, o qual enfocava um momento de discordância, o Segmento 3 “contribu-ia”, a seguir, mostra uma seqüência de dúvidas e divergências quanto à conjugação do verbo “contribuir” em relação ao sujeito “futebol do Brasil” e, a partir das sugestões oferecidas, mostra seqüências de discordância. A análise evidencia todo um cuidado por parte de Cora e Jonas em lidar com tal problema, o que possibilitou que eles continuassem a realizar a atividade pedagógica, de fato, colaborativamente.

A atividade pedagógica realizada ao final da aula 7 consistia em passar as alterações dos textos que haviam sido feitas no papel para o computador e, então, finalizar o processo de melhoria dos textos. Essas alterações no papel foram feitas fora do laboratório, em uma sala de aula sem computadores⁶⁶; depois, os participantes se deslocaram para o laboratório. Cora e Jonas estavam posicionados na sala conforme a Figura 6 abaixo.

⁶⁶ Nessa aula, os participantes se agruparam independentemente das seções pelos quais eram responsáveis; sendo assim, alguns continuaram trabalhando com seus pares anteriores e outros não. Dalva e Mauro, por exemplo, trabalharam com pessoas diferentes, com os quais não haviam trabalhado no decorrer do projeto. Já Cora e Jonas trabalharam juntos também nesse sétimo encontro, assim como em grande parte do projeto (enquanto criavam a *Seção Dicas*).

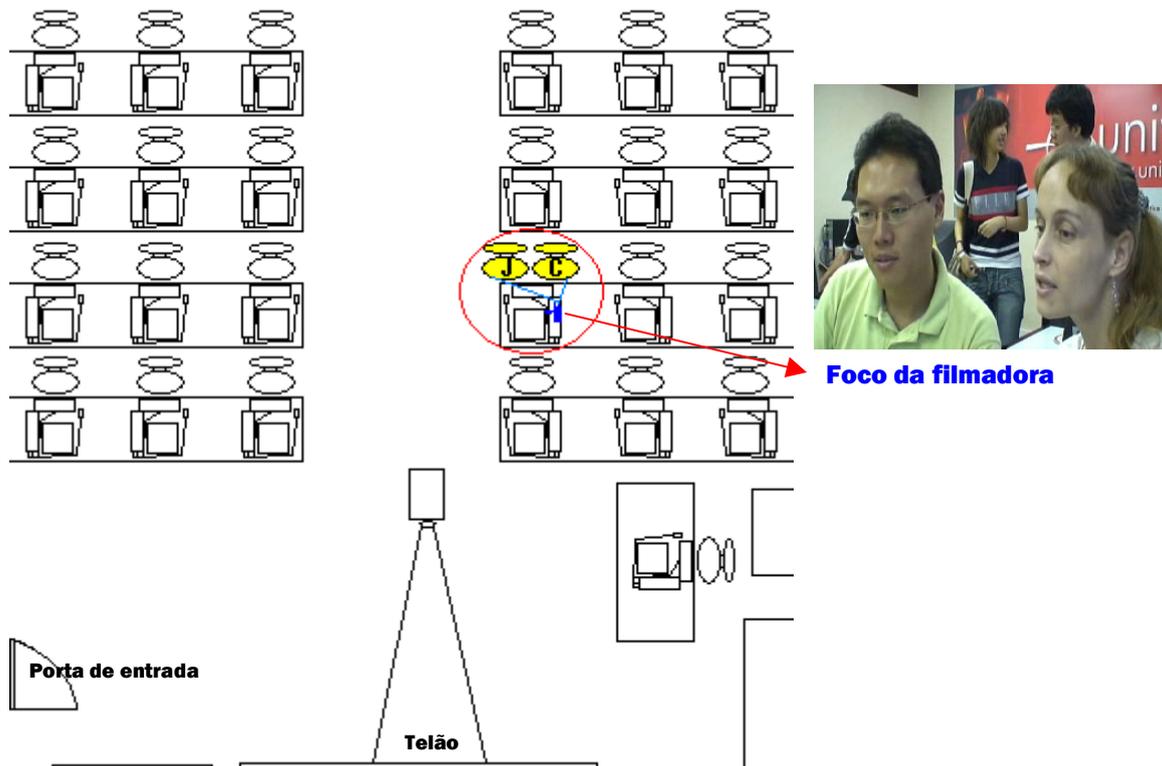


Figura 6: Representação do laboratório de informática com destaque para o posicionamento espacial de Jonas e Cora (cadeiras amarelas) e da filmadora (em cima da CPU do computador que usavam). Havia outras pessoas no laboratório, obviamente, mas como estou enfocando este encontro específico, não incluí os outros na representação acima.

Cora e Jonas foram os últimos a deixar a outra sala e se dirigirem ao laboratório de informática. O segmento a seguir se inicia após a dupla já estar por cerca de seis minutos no laboratório (últimos 15 minutos de aula) trabalhando no texto da *Seção Futebol* (escrita por Jonas e mais dois colegas, Mauro e Lara), em um parágrafo que havia sido escrito por Mauro. O segmento se inicia quando ambos, após discutirem sobre a terceira frase do parágrafo, voltam-se para a tela do computador, fazem uma pausa, e Cora retoma a leitura do texto a partir de onde haviam parado. Na tela do computador, além do restante do parágrafo, estava escrito: “(...) nos jogos de “Copo Mundial” também tem expressão maravilhosa. Futebol do Brasil contribuíram ao desenvolvimento do futebol internacional, (...)”.

Segmento 3 “contribu-ia”

Aula 7 - 05.12.2005 - vídeo 05 - 00:07:36-00:07:94,4 (duração: 00:00:58,4)

01 Cora expressão maravilhosa
 02 (0,7)
 03 Cora futebol do brasil
 04 (0,7)
 05 Cora ã::
 06 (0,7)
 07 Cora contri
 08 (0,4)
 09 Cora bu
 10 (0,7)
 11 Jonas ia hhh[hh]hhh[h°h°]
 12 Cora [é:]
 13 (0,6)
 14 Cora [ã:] mas ã:
 15 (0,3)
 16 Cora contri- ã
 17 (0,4)
 18 Cora acho que::podemos us[ar o presente ()]
 19 Jonas [a::::: a::::]=
 20 Cora =°tam°bém
 21 (0,5)
 22 Cora ã::=
 23 Jonas =a:::
 24 Cora contribuir
 25 (0,3)
 26 Cora contribu
 27 (0,5)
 28 Cora e:?=
 29 Jonas =em
 30 Cora ãh-hã
 31 (0,3)
 32 Cora [contri]bu ((digitando))
 33 Jonas [buem:]
 34 (1,4)
 35 Cora i
 36 (.)
 37 Cora contri[bue] ((olha para Jonas))
 38 Jonas [>a não] não<
 39 (0,3)
 40 Jonas contribuir (a bu ir a:) contribuem
 41 (1,0)
 42 Jonas con[tribu]em
 43 Cora [mas]
 44 (0,3)
 45 Cora fu[tebol]
 46 Jonas [e eme]
 47 (0,2)
 48 Cora mas a::=
 49 Jonas =uhm
 50 (0,4)
 51 Cora singular
 52 (0,2)
 53 Cora fu[tebol do] brasil
 54 Jonas [(>a singular<)]
 55 (0,5)
 56 Jonas a::[::::
 57 Cora [podemos usar
 58 (0,5)
 59 Cora singu[lar]
 60 Jonas [a si]m, a:: sim
 61 (0,5)

62 Jonas <contri>bui
 63 (0,6)
 64 Cora contribuir contribue
 65 (.)
 66 Cora †não?=
 67 Jonas =contribue, a: (°exato sim sim°)
 68 (0,7)
 69 Jonas contribue
 70 (0,3)
 71 Jonas contribue
 72 (0,3)
 73 Jonas contribu
 74 (0,5)
 75 Jonas e
 76 (1,6)
 77 Cora senão
 78 (0,4)
 79 Cora hhhh, não sei como hh
 80 (1,2)
 81 Cora mas contribuir
 82 (0,9)
 83 Cora verbo i:r
 84 (0,6)
 85 Cora então=
 86 Jonas =tá certo=
 87 Cora =e=
 88 Jonas =certo
 89 (0,9)

No segmento inteiro, pode-se perceber que Cora e Jonas estão engajados na busca por uma terminação, diferente da utilizada no texto (“contribuíram”), para o verbo “contribuir”. Na primeira parte do segmento (linhas 01 a 11), Cora lê o final de uma frase (linha 01) e inicia uma outra (linhas 03 a 09). Na linha 11, Jonas toma o turno, completando com “ia” o vocábulo “contribu” iniciado nos turnos de Cora (“contri”, linha 07, “bu”, linha 09). Em sobreposição às risadas de Jonas (linha 11), Cora confirma (linha 12) que é realmente ali, na terminação do verbo, conforme identificado por Jonas, que algo deveria ser mudado por eles. Essa afirmação se confirma na seqüencialidade, pois, depois dessa concordância fraca (*weak agreement token* – Pomerantz, 1984) e ainda em sobreposição à risada, Cora toma o turno e introduz sua discordância (“ã, mas, ã”, linha 14, e “acho que podemos usar o presente”, linha 18) em relação à opção dada por ele. Desse modo, Cora concorda com a orientação de Jonas para tal alteração no texto, mas não com a opção por ele fornecida.

Assim, Cora não concorda (linhas 14 a 18) com opção de conjugação verbal no passado sugerida por Jonas (linha 11), realizando essa ação despreferida de modo a suavizá-la, com prefácios (“ã, mas, ã”, linha 14; “contri, ã”, linha 16), pausas (linhas 13, 15 e 17) e modalização (“acho que podemos”, linha 18), ressaltando que não seria no passado como sugerido por Jonas, mas no presente (linha 18). Jonas, então, concorda com a idéia de Cora de

que deveria ser no presente (linha 23). Na linha 19, em sobreposição ao motivo da discordância apresentada por Cora (“usar o presente”, linha 18), Jonas já manifesta sua orientação para a discordância de Cora em relação a sua opção de flexão verbal.

Se tomarmos o conceito de enquadre para examinar esse momento inicial (linhas 01 a 13), Cora e Jonas parecem que não estão, a princípio, enquadrando esse momento de realização da atividade pedagógica de maneiras semelhantes. Jonas, ao oferecer uma opção de conjugação possível para completar o verbo iniciado por Cora, demonstra haver identificado o problema no texto sendo alterado. Em seguida, Jonas ri (linha 11, quadros 4 e 5 da transcrição multimodal a seguir), e Cora não ri junto (quadros 4 a 8), não demonstrando afiliação (JEFFERSON, 1984). Cora mantém seu foco de atenção na tela do computador (quadro 4 e 5), com uma expressão facial séria, enquanto Jonas ri, demonstrando não estarem enquadrando aquela identificação de problema do mesmo modo. Aos poucos, Jonas vai parando de rir (quadros 6 a 8). Na seqüência, ambos entram em um enquadre mais sério.

01	Cora	expressão maravilhosa	
02		(0,7)	
03	Cora	futebol do brasil	
04		(0,7)	
05	Cora	ã::	
06		(0,7)	
07	Cora	contri	
08		(0,4)	
09	Cora	bu	
10		(0,7)	
11	Jonas	ia hhh[hh]hhh[h ^o h ^o]	
12	Cora	[é:]	
13		(0,6)	
14	Cora	[ã:] mas ã:	
15		(0,3)	
16	Cora	contri- ã	
17		(0,4)	
18	Cora	acho que::podemos us[ar o presente ()]	
19	Jonas	[a::::: a:::::]=	
20	Cora	= ^o tam ^o bém	
21		(0,5)	
22	Cora	ã::=	
23	Jonas	=a::::	

Cora recomeça a busca pela conjugação “ideal” para aquele verbo naquela parte do texto, partindo do verbo no infinitivo “contribuir” (linha 24), e, após uma pausa (linha 25), fala novamente o início do verbo (“contribu”, linha 26), mas no mesmo turno. Dessa vez, Cora toma o turno (linha 28), após uma pausa (linha 27), e fornece sua opção de flexão verbal, com entonação de pergunta, colocando em dúvida sua opção. Logo em seguida, sem pausa entre os turnos, Jonas oferece uma outra opção de conjugação verbal (“em”, linha 29) complementar a de Cora, mas sem entonação de pergunta. Cora aceita a opção de Jonas (linha 30), e começa a digitar a alteração no texto, enquanto lê (linha 32). Jonas, em sobreposição (linha 33), repete sua alternativa “buem”. Completando o que digitava e falava, Cora apresenta uma outra possibilidade de conjugação: “i” (linha 35). Esse momento, das linhas 26 a 35, estou chamando de divergência, pois não há posições opostas claras, como em uma discordância, mas aparentemente dúvidas e caminhos diferentes sendo tomados em termos ideacionais.

Na seqüência, Cora repete sua sugestão (linha 37), olhando para Jonas, que toma o turno (linha 38), em sobreposição a Cora, para, agora, discordar da opção oferecida por ela. Essa discordância (linha 36) é feita em sobreposição, com apenas um prefácio “a”, e usando a palavra “não” duas vezes. Em seguida, Jonas reafirma sua segunda opção de terminação para o verbo (“contribuem”, linha 40), repetida de modo também enfático no turno da linha 42, e sendo ainda soletrada a terminação na linha 46, orientado para a atividade de digitação que Cora estava realizando pelos dois. Desse modo, pode-se perceber que Jonas não se orienta para discordar como uma ação despreferida, o que já foi observado na literatura como comum no meio de seqüências estendidas ou agravadas de discordância (LODER, 2007).

Das linhas 42 a 49, ambos começam a disputar a tomada de turno. Em sobreposição a segunda repetição da flexão de Jonas (linha 42), Cora começa a demonstrar sua discordância (“mas”, linha 43) em relação à flexão “em”. Após uma pausa de três décimos de segundo (linha 44), ela toma o turno e fala “futebol” (linha 45). Jonas soletra sua terminação em sobreposição (linha 46) a essa fala de Cora. Depois de outra pausa (linha 47), Cora anuncia novamente sua oposição à terminação sugerida por Jonas, falando “mas ã” (linha 48), o que também anuncia ao interlocutor que ela teria mais a falar. Jonas, então, demonstra estar disposto a escutá-la, com um continuador. (“uhm”, linha 49)

Na linha 43, Cora então apresenta uma justificativa para sua oposição: “singular” (linha 51), mencionando o sujeito “futebol do Brasil” (linha 53) em seguida. Jonas concorda (linha 56 e 60). Em sobreposição à demonstração de concordância (linha 56), Cora novamente inclui Jonas na tomada de decisão, pela modalização de sua fala (“podemos usar”, linha 57),

repetindo a justificativa de que a terminação deveria estar no singular (linha 59). Em sobreposição, Jonas concorda com Cora de modo explícito, utilizando o vocábulo “sim” duas vezes (linha 60). Essa discordância é apresentada por Cora novamente com prefácios e modalização, atentando para o caráter despreferido dessa ação, e propondo um novo alinhamento entre os participantes.

Na seqüência, Jonas apresenta uma opção de conjugação no singular “contribui” (linha 62), com “i”, a mesma apresentada por Cora no turno da linha 35. Após seis décimos de segundo (linha 63), Cora repete sua primeira opção “contribue” (linha 64), opção que já havia sido mencionada antes nas linhas 28 e 37. Novamente Cora apresenta sua opção com uma pergunta (“não?”, linha 66), que, pelo seu formato, requeria a ação de concordar como preferida (segunda parte do par adjacente), e é o que Jonas faz (linha 67).

Da linha 68 a 76, embora tenha concordado na linha 67, Jonas demonstra estar em dúvida ainda quanto à terminação oferecida por Cora, repetindo três vezes “contribue” (linhas 69, 71, 73 e 75), sendo que na última vez, separa “contribu” (linha 73) de “e” (linha 75). Cora, então, demonstra ser tal dúvida capaz de abalar sua posição como participante capaz de contribuir positivamente para o desenvolvimento da atividade (linhas 77 e 79: “senão, não sei como”, acompanhado de risos; depois, nas linhas 81, 83, 85 e 87, segue argumentando para que sua opção de terminação “e” fosse aceita por Jonas). Logo em seguida a fala de Cora da linha 85 (“então”), Jonas toma o turno, sem pausas, e fornece sua avaliação (“tá certo”, linha 86, e “certo”, linha 88), o que podemos considerar como uma concordância à opção de flexão verbal dada por Cora. Assim, Jonas aceita a sugestão de Cora, mantendo a afiliação (ERICKSON, 2004), e ambos seguem a realização da atividade pedagógica.

Nesse segmento, pode-se perceber que os participantes Cora e Jonas conseguem lidar com esse momento de dúvidas, divergências e discordâncias sem rupturas, conseguindo continuar a realização da atividade em conjunto. Isso se deve, por exemplo, entre outros aspectos, pelo fato de que Cora discorda ou diverge de Jonas com prefácios (como “ã” – linhas 14, 16, 48, “mas” – linhas 14, 43, 48 e 81, “acho que” – linha 18), modalização (“podemos usar”, linhas 18 e 57) etc., o que demonstra estar orientada para essa ação como despreferida (POMERANTZ, 1984). Assim, apesar de discordar, colocar em dúvida e divergir das alternativas oferecidas por Jonas, Cora o incluía em seu discurso (como nas linhas 18 e 57 – “podemos”) e ratificava-o como participante legítimo para realizarem a atividade em conjunto, como capaz de ser seu co-participante, na medida em que considerava suas certezas (como na linha 32, quando começa a digitar o verbo com a terminação “buen” oferecida por Jonas). Da mesma maneira, Jonas aceita os pontos ressaltados por Cora pacificamente,

demonstrando considerar as opiniões dela (“a!”, linhas 23 e 56, “uhm”, linha 49), demonstrando considerá-la capaz de oferecer alternativas adequadas ao português.

Pode-se perceber, então, que nenhum dos dois desqualificava as contribuições do outro, as quais eram valorizadas e tornadas relevantes para discussão. Cora em nenhum momento desqualifica as opções que Jonas fornece para completar o verbo, sendo que às vezes ele completava a palavra iniciada no turno dela (trataremos desse aspecto na seção 3.4) – talvez se ela não agisse desse modo, Jonas não continuasse opinando como continuou na tarefa de correção textual.

Assim como o segmento anterior, esse segmento nos mostra que, durante a realização de uma atividade pedagógica colaborativa, os participantes se depararão com ocasionais problemas (dúvidas, conflitos, discordâncias etc.), passíveis de ocorrerem visto o caráter colaborativo desse tipo de atividade pedagógica e, a fim de conseguirem continuar sua realização e terminá-la, deverão lidar com esses problemas. As maneiras como eles resolverão tais problemas pode tanto silenciar o outro, causando rupturas, como manter a solidariedade social e favorecer a continuidade da realização da atividade pedagógica de maneira colaborativa.

3.4 A CO-CONSTRUÇÃO DE CONTEXTOS COLABORATIVOS: ESTABELECENDO ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO INCLUSIVAS

Esta seção objetiva ressaltar que a dupla Cora e Jonas se organizou de diversos modos, como demonstrado nos dados analisados nas seções 3.1 a 3.3 (e que ainda serão demonstrados nas seções seguintes deste Capítulo 3, quando tratarei de pedidos e oferecimentos de ajuda), de maneira a co-construir contextos colaborativos favoráveis à realização de atividades pedagógicas em conjunto. Por assim operarem, os participantes conseguiram realizar a atividade colaborativamente, estabelecendo estruturas de participação que estou chamando neste trabalho de **inclusivas** e que evidenciam essa co-construção de contextos de colaboração.

Essas organizações dos modos de se participar de uma atividade pedagógica colaborativa demonstram a orientação dos participantes para a necessidade e a importância de que o outro faça parte da realização da atividade pedagógica, e de que todos os participantes são capazes de, podem e devem contribuir do modo que quiserem e puderem para que alcancem, juntos, o término da atividade pedagógica, culminando em produtos finais de autoria de ambos os participantes. Essas organizações foram construídas pelos participantes Cora e Jonas a cada interação, tanto nos momentos em que lidaram com problemas e tentaram

resolvê-los (como demonstrado na seção anterior), quanto nos momentos em que escreveram no *Fórum*, tomaram decisões, deram risadas etc. Havia, pois, uma preocupação em manter a solidariedade social e o respeito ao outro, e esses aspectos não são, às vezes, facilmente conseguidos, dependendo sempre de como os participantes interagem e co-constroem relações.

Para explorar tal construção organizacional inclusiva, será examinado minuciosamente o início do Segmento 3 “contribu-ia”, analisado na subseção 3.3.2, visando demonstrar mais detalhadamente os métodos utilizados pelos participantes para co-construírem contextos colaborativos. Assim, será descrito mais explicitamente, a partir desse dado, um exemplo de estruturas de participação inclusivas, nas quais a participação de ambos é entendida e demonstrada como importante.

Conforme observado na seção anterior, o Segmento 3 “contribu-ia” consiste em um momento no qual Cora e Jonas resolvem um problema de modo a continuarem a realização da atividade pedagógica colaborativamente, mantendo a solidariedade social. Escolhi o início desse segmento para analisá-lo minuciosamente, pois considero ser uma importante evidência de que, nessa dupla, a participação de ambos foi construída como indispensável, e que eles tinham liberdade para contribuir como e quando pudessem e quisessem. Completar o vocábulo iniciado por Cora é não só uma demonstração de que Jonas se sentia à vontade para contribuir para a resolução dos problemas nos textos, mas também que estava orientado para a realização da atividade pedagógica conjunta e para os sinais de Cora. O segmento será analisado considerando intensidade (relacionado a volume), frequência (relacionado à entonação) e ritmo dos sons das falas proferidas, através da análise de representações gráficas desses sons (*waveform*, *melogram* e *pitch*). Convido o leitor, então, a adentrar nas minúcias sonoras da fala-em-interação social, para as quais os participantes às vezes se orientam, como no segmento que analisaremos, no fazer a vida com o(s) outro(s).

A análise minuciosa dos sons da fala, de cada turno na seqüência, é importante, especialmente nesse segmento, por evidenciar microanaliticamente a co-construção de contextos colaborativos. A análise subsequente procura, pois, destacar: as sinalizações, por parte de Cora, de que havia algo a ser corrigido naquela parte do texto (essas sinalizações ocorreram principalmente em termos sonoros, como se verificará em seguida); o entendimento de tais sinalizações por parte de Jonas, verificado em sua tomada de turno para completar o vocábulo iniciado nos turnos de Cora; e a confirmação por parte de Cora em relação ao entendimento de Jonas. Assim, procuro evidenciar as organizações dos participantes orientadas para a participação igualitária de todos no realizar a atividade pedagógica colaborativa.

Abaixo, o segmento a ser analisado, transcrito de modo mais tradicional, segundo o sistema Jefferson de transcrição.

Segmento 3 "Contribu-ia"

Aula 7 - 05.12.2005 - vídeo 05 - 00:07:36-00:07:94,4 (duração: 00:00:58,4)

01 Cora expressão maravilhosa
 02 (0,7)
 03 Cora futebol do brasil
 04 (0,7)
 05 Cora ã::
 06 (0,7)
 07 Cora contri
 08 (0,4)
 09 Cora bu
 10 (0,7)
 11 Jonas ia hhh[hh]hhh[h^eh^e]
 12 Cora [é:]
 13 (0,6)
 14 Cora [ã:] mas ã:

“Expressão maravilhosa” (linha 01) são as últimas palavras da frase que recém haviam alterado. Cora lê essas duas palavras em uma cadência rítmica muito semelhante as três que lê em seguida, correspondentes ao início da frase seguinte (linha 03). A pausa de sete décimos de segundo (linha 02) pode corresponder ao ponto final presente no texto. Após uma nova pausa de sete décimos de segundo (linha 04), Cora profere um *ã::* (linha 05), uma interjeição que possibilitou que ela mantivesse o turno. No caso específico dessa atividade pedagógica sendo realizada, na qual possíveis problemas gramaticais deveriam ser identificados e alterados, ao parar a leitura da frase e falar *ã::* (linha 05), Cora demonstra estarem ambos frente a um potencial problema gramatical a ser resolvido pela dupla, mas que até então não havia sido explicitado. Essa asserção só pode ser feita se observarmos a seqüência, pelo fato de Jonas demonstrar tal entendimento no turno da linha 11, ao completar o vocábulo iniciado por Cora e que, no texto, estava completo (“contribuíram”). Depois de uma outra pausa idêntica as duas anteriores (linha 06), Cora segue lendo o texto (linha 07), mas agora, em uma cadência mais lenta em comparação à realizada nas linhas 01 e 03. O vocábulo “contribuíram” (escrito no ambiente virtual) é lido de maneira mais lenta e com uma pausa de quatro décimos de segundo (linha 08) dividindo *contri* (linha 07) e *bu* (linha 09).

A fim de entender as sinalizações feitas por Cora de que havia algo a ser corrigido no texto (linhas 04 a 10), bem como a tomada de turno por parte de Jonas (linha 11), complementando o vocábulo iniciado nos turnos de Cora (linhas 07 e 09), recorrer-se-á, conforme mencionado, a uma análise das representações gráficas dos sons das falas dos

participantes nesse segmento: *waveforms*, *melograms* e *pitch*⁶⁷. Essas representações evidenciam a cadência rítmica dos turnos de fala de Cora e Jonas nesse segmento (comprovando as referidas mudanças rítmicas nos turnos de Cora – linhas 01 a 10), a partir da análise da intensidade (*waveforms*) e frequência (*pitch*) no decorrer do tempo, conforme se pode observar na Figura 7 abaixo.

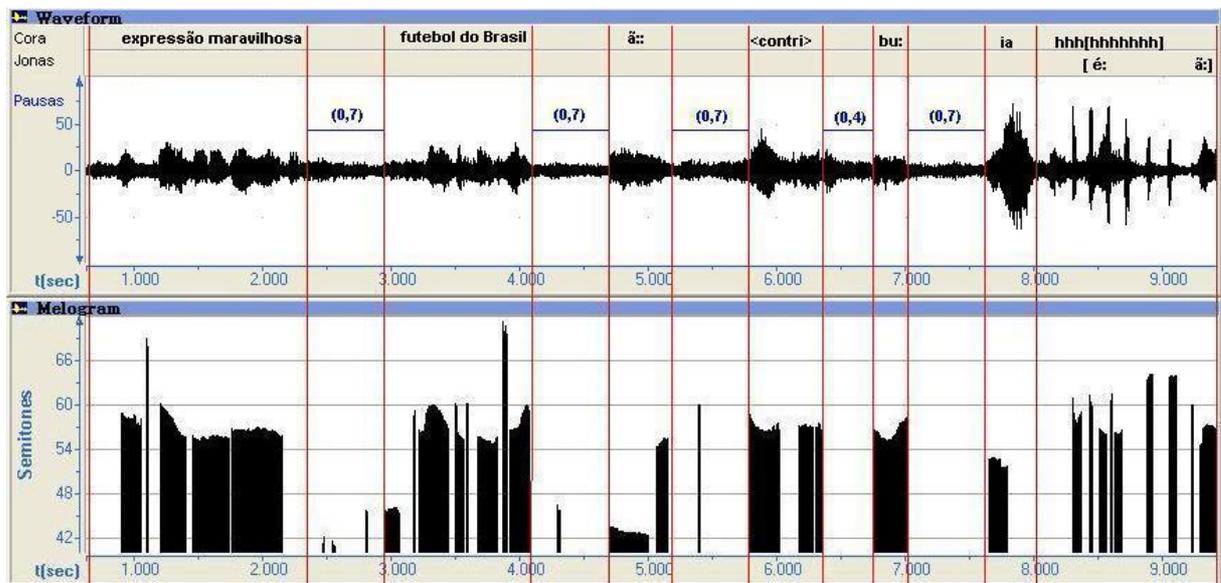


Figura 7: Duas representações gráficas (*waveform* e *melogram*) da primeira parte do segmento “contribu-ia”, destacando as falas de Cora e Jonas.

A fim de se perceber a cadência rítmica semelhante verificada nas linhas 01 a 06 (primeiros turnos de Cora – “expressão maravilhosa” e “futebol do Brasil” – e pausas), bem como a mudança dessa cadência verificada nas linhas 07 a 11 (“ã”, “contri”, “bu:”, e pausas⁶⁸), deve ser observada, no primeiro gráfico, a amplitude (vertical) similar das ondas sonoras em cada elocução, o aumento da duração (ondas mais largas; horizontal), e o espaçamento entre as ondas (aumento no número de pausas). Para se observar esse aspecto rítmico, note-se as distâncias entre os picos das ondas sonoras de cada turno de fala no *waveform*. Esses picos indicam a intensidade de cada som, sendo possível, a partir dessa identificação, o reconhecimento de padrões rítmicos na fala. O *melogram* (segundo gráfico) pode ajudar nessa visualização, por separar as elocuições em blocos, que podem ser comparados a batidas rítmicas e, pois, evidenciar tal mudança da cadência rítmica dos turnos de Cora.

⁶⁷ Transcrição e análise inspiradas em Erickson (2004), Goodwin (1995a; 2000a), Goodwin e Goodwin (2000) e Goodwin, Goodwin e Yaeger-Dror (2002).

⁶⁸ Concomitantemente à análise das representações gráficas do som, farei referência às linhas da transcrição jeffersoniana apresentada anteriormente, já que nos gráficos não há referência a linhas.

Assim, as representações gráficas apresentadas na Figura 7 acima resumem a referida mudança de padrão rítmico na fala de Cora. Também torna possível a visualização gráfica da seqüência de pausas similares (também constituinte da cadência rítmica) que, ao serem realizadas não mais entre expressões ou palavras (linhas 02, 04 e 06), mas no meio de uma palavra (linhas 08 e 10), serviram de sinalização para que Jonas tomasse o turno e propusesse uma alternativa de terminação para tal item lingüístico por eles considerado problemático no texto escrito no *Equitext*.

Há ainda outro elemento que contribuiu para tal sinalização: a mudança na freqüência (entonação) das sílabas “con”, “tri” (linha 07) e “bu” (linha 09). Para se verificar tal mudança, observe-se a Figura 8 abaixo (atentando para o segundo gráfico: *pitch*; os outros dois gráficos serão novamente apresentados para facilitar a leitura). A segunda representação gráfica, *pitch*, inclui a freqüência dos sons em hertz “f(Hz)” em relação à duração do tempo em segundos (o terceiro gráfico, *melogram*, também mostra a freqüência).

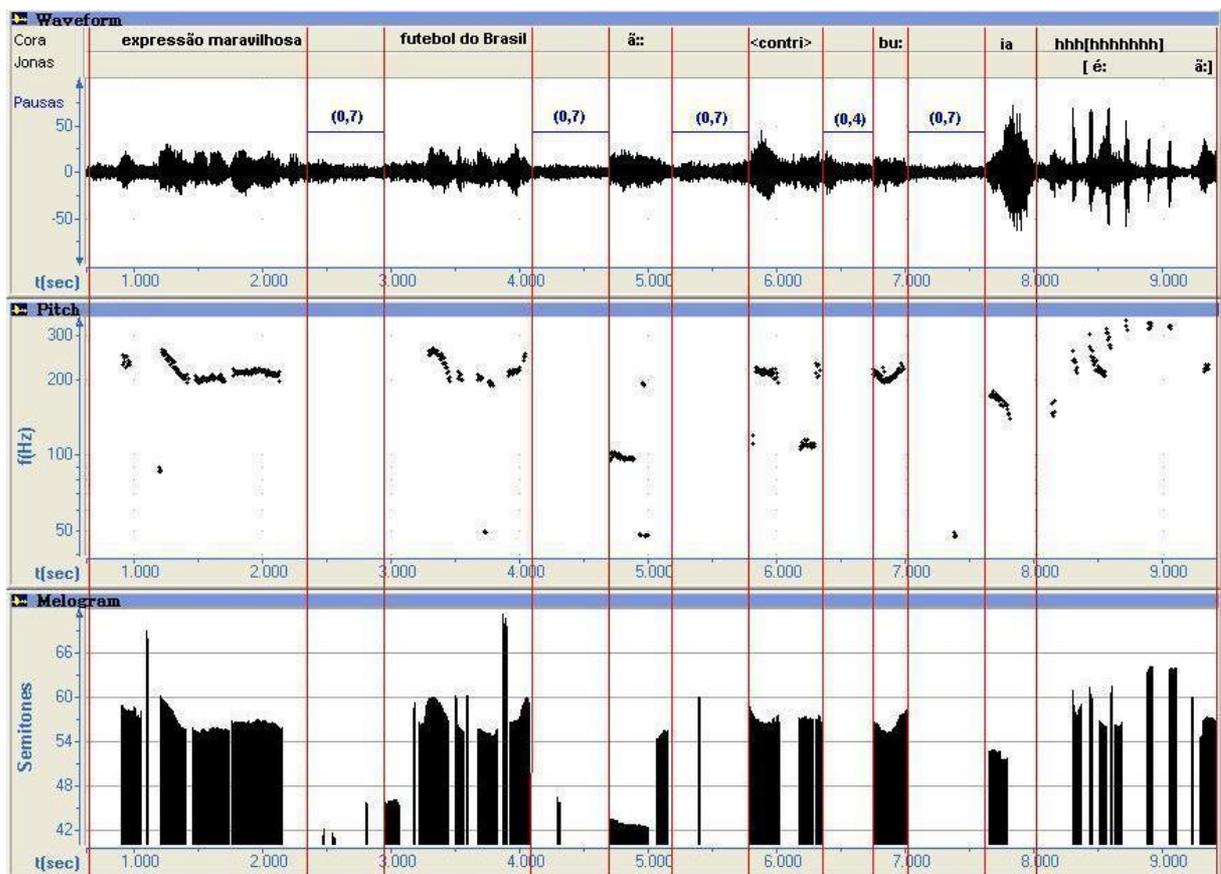


Figura 8: Três representações gráficas (*waveform*, *pitch* e *melogram*) da primeira parte do segmento “contribuia”, destacando as falas de Cora e Jonas.

Sobre os turnos de Cora, observe-se a diminuição da frequência da elocução “ã” (aproximadamente 100Hz⁶⁹) em relação à maioria das demais falas (por volta de 200Hz). Também a semelhante diminuição da frequência da sílaba tri (similar a “ã”, aproximadamente 100Hz) em relação à sílaba imediatamente anterior “con” (por volta de 200Hz), representando o que se consideraria uma entonação decrescente. Já a sílaba “bu” apresenta uma frequência semelhante à da sílaba “con” (por volta de 200Hz), representando uma entonação crescente, nesse caso, significando que algo mais está por vir (também é uma entonação típica de perguntas). Depois dessas sinalizações, conforme mencionado, Jonas propõe uma alternativa para completar o que Cora havia iniciado, demonstrando que ele estava orientado para tais sinalizações de Cora como identificadoras de um possível problema no texto a ser arrumado.

A respeito da fala de Jonas, atente-se para a frequência decrescente de “ia” (por volta de 200Hz a 150Hz). Assim sendo, essa possibilidade de flexão verbal, de completude do vocábulo “contribuía”, oferecida por Jonas pode ser considerada como tendo características de uma afirmação, e não de uma pergunta (mesma frequência ou aumento, constituindo uma entonação crescente), como fizeram em outros momentos.

Segundo Erickson (2004, p. 43), “(...) padrões rítmicos dão importância a informações em tempo real, por meio de relações de co-ocorrência entre padrão da cadência, ênfase dada pelo volume, perfil de entonação, e gramática.”⁷⁰. Focando no segmento analisado, a mudança na cadência da fala de Cora enquanto lia o texto na tela do computador, de mais rápida a mais lenta, a diminuição da frequência da sílaba “tri” em relação a “con”, a frequência crescente da sílaba “bu” e a pausa (linha 08) no meio da leitura do vocábulo “contribuíram” (do texto na tela do computador) serviram como sinalizações para que Jonas tomasse o turno (linha 11), após uma nova pausa de sete décimos de segundo (linha 10, parecida com as anteriores, linhas 02, 04 e 06), e completasse o vocábulo iniciado nos turnos de Cora: “contri” (linha 07) e “bu” (linha 09). Esses sinais demonstraram, então, que o vocábulo “contribuíram” do texto era, para Cora (e depois ratificado por Jonas), diferente das palavras lidas anteriormente; estas, não problemáticas, enunciadas numa cadência rítmica mais rápida e contínua do que aquela, potencialmente problemática e progressivamente mais lenta e espaçada (mais pausas). Desse modo, esse conjunto de elementos é relevante, pois contribuiu para que Jonas, como um participante legítimo, tomasse o turno para oferecer sua opção de flexão verbal (demonstrando

⁶⁹ Não posso precisar as frequências em *hertz* exatas, mas o gráfico mostra um traço que inicia mais alto e depois fica mais baixo, como se caindo.

⁷⁰ “(...) rhythm patterns give prominence to information as it is uttered in real time through co-occurrence relationships between the cadence pattern, volume emphasis, intonation profile, and grammar.” (ERICKSON, 2004, p. 43).

haver identificado que estavam ambos frente a mais um ponto a ser alterado no texto), participando, pois, da realização da atividade pedagógica com Cora.

Esse dado evidencia que Jonas se posicionou como participante legítimo daquela interação e foi assim ratificado por Cora, o que foi co-construído momento-a-momento nas interações. Assim, Jonas também estava ali para realizar a atividade pedagógica, para acrescentar algo: ele fazia parte da realização daquela atividade pedagógica juntamente com Cora. Ela sinalizou haver um problema a ser resolvido, configurando-se como um espaço para que Jonas tomasse o turno e propusesse uma alternativa para sua resolução. As seguintes evidências, resumidamente, comprovam essa construção conjunta: as mudanças sonoras de ritmo e frequência nos turnos de Cora – das linhas 01 a 10; o aumento do número de pausas, possíveis momentos relevantes para transição (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), primeiro dividindo frases, depois vocábulos e, depois, as primeiras sílabas do vocábulo “contribuíram” (no texto); o fato de Jonas ter tomado o turno (linha 11) somente depois da quinta pausa (linha 10), para completar o verbo iniciado nos turnos de Cora (linhas 07 e 09).

Pode-se dizer, pois, com base nos segmentos analisados nas seções 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 que os participantes co-construíram contextos colaborativos, no qual ambos co-laboravam e se sentiam no direito e no dever de participar da realização da atividade pedagógica, como participantes ratificados e capazes de contribuir para tal realização. Na seção seguinte, exploraremos ações de pedir e oferecer ajuda, tanto entre a dupla Cora e Jonas, quanto envolvendo a outra dupla: Dalva e Mauro.

3.5 “NÃO FUNCIONA”: PEDINDO E OFERECENDO AJUDA

Será apresentado, nesta seção, um segmento que evidencia serem as ações de pedir e oferecer ajuda também inerentes à realização de atividades pedagógicas colaborativas, conforme salientado em diversos estudos socioculturais (OHTA, 2000; DICAMILLA e ANTÓN, 1997, entre outros). No entanto, apresentarei aqui, uma análise seguindo as perspectivas teóricas em que me apoio, procurando entender melhor essas ações. A análise do segmento também se relaciona à responsabilidade compartilhada e à negociação dos focos de atenção.

No segmento que será analisado, Jonas interrompe o que ele e Cora estavam fazendo e sinaliza estar enfrentando um problema. Cora o resolve, e ambos seguem realizando a atividade. Essas ações ocorreram por terem os participantes criado contextos colaborativos favoráveis, estabelecendo estruturas de participação inclusivas (abordado na seção anterior);

ou seja, os participantes estão orientados para a participação igualitária de ambos (CAZDEN, 2001) na realização da atividade pedagógica colaborativa, assim como para solucionar problemas juntos, pedindo ou oferecendo ajuda, de modo a seguirem trabalhando em conjunto.

No segmento a seguir, Cora e Jonas resolvem um problema técnico enquanto escrevem um *post* sobre o PPE no *Fórum*. Esse momento ocorreu minutos antes do Segmento 1 “sim?” (analisado na seção 3.1). Jonas menciona a necessidade de eles buscarem “o *website* dos cursos de português” (nas palavras de Jonas). Cora concorda e sugere o *site* da UFRGS. A organização espacial (Figura 9, abaixo) é a mesma que a apresentada na seção 3.1.

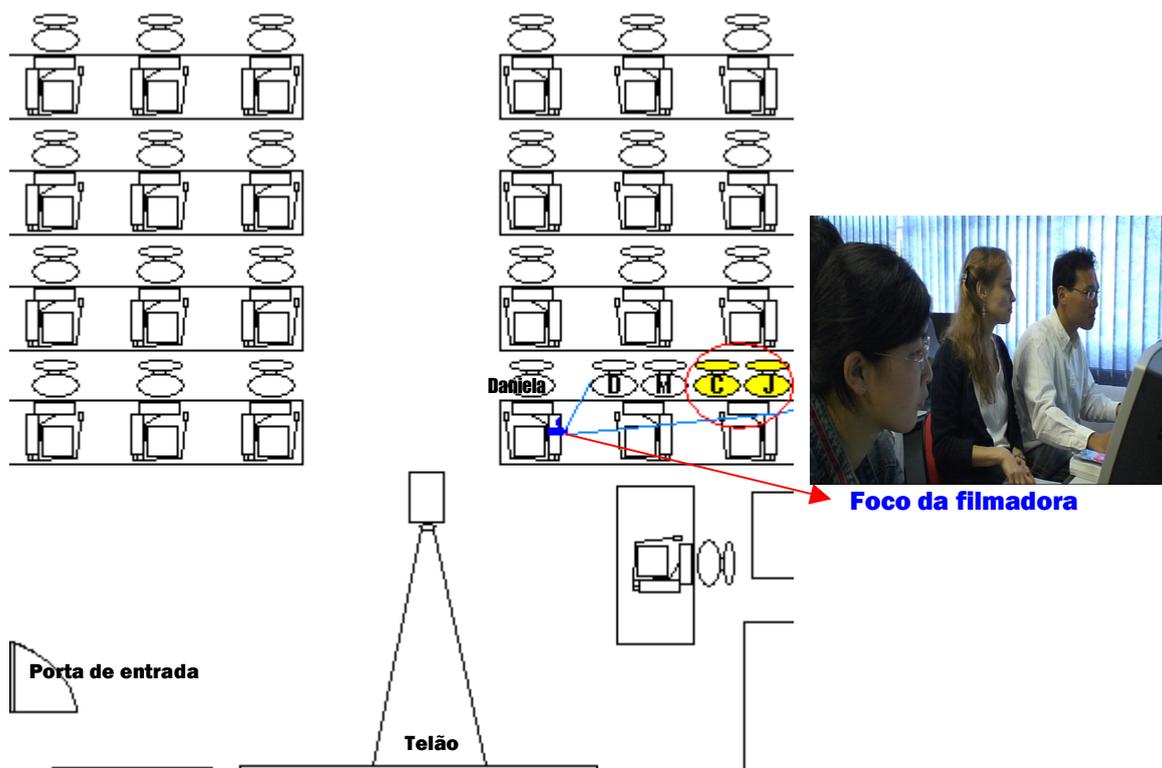


Figura 9: Representação do laboratório de informática com destaque para o posicionamento espacial de Cora e Jonas (cadeiras amarelas; C e J), ao lado de Dalva e Mauro (D e M).

Passemos, a seguir, para a transcrição e análise desse segmento de interação entre Cora e Jonas.

Segmento 4 “não funciona”

Aula 3 - 07.11.2005 - vídeo 02 - 00:06:09-00:06:36,5 (duração: 00:00:27,5)

```

01 Cora   °ã:° <double u double u double u::> d[ot
02 Jonas                                     [não funci↑ona?
03       (1,0)
04 Jonas   (°não°) °funciona[:°.
05 Cora     [d↑e:u? °pau°?

```

06 (1,5)
 07 Jonas °não funciona°. ((Cora olha para o mouse))
 08 (19,5)

O segmento se inicia com Cora falando o início do endereço de um *site*, olhando para cima, como em uma busca de palavras, pois, além de “ã” (linha 01), ela levanta a cabeça, fecha os olhos e olha para cima enquanto fala “www” (linha 01), como pode ser observado na transcrição multimodal a seguir (quadros 1 a 3). Sem nenhuma pausa entre “www” e “dot” (linha 01), e sem Cora ter terminado o que estava falando (depois de “www dot”, sabe-se que o restante do endereço do *site* ainda está por ser dito), Jonas interrompe o turno de Cora, falando em sobreposição (linha 02) a “dot” (linha 01) que algo estava acontecendo, mais especificamente, que algo não estava funcionando (linha 02). Com essa sobreposição, na qual Jonas manifesta estar enfrentando um problema, Cora pára de falar o endereço e volta seu olhar para a tela do computador (quadro 4). Com o mesmo foco de atenção (quadros 4 a 6), Cora e Jonas suspendem a procura pelo endereço da página, e enquadram-se na resolução do problema apontado por Jonas (linhas 02 e 04).



01 Cora °ã:° <double u double u double u::> d[ot
 02 Jonas [não funciuona?
 03 (1,0)



04 Jonas (°não°) °funciona[.°.
 05 Cora [de:u? °pau°?

Jonas estava no controle da ferramenta até aquele momento (era ele quem digitava e estava sentado mais à frente do computador). Após ele falar duas vezes que algo não estava funcionando (linhas 02 e 04), Cora pede uma confirmação a respeito de tal problema (*dê:u? °pau°?*, linha 05), o que Jonas faz pelo seu afastamento corporal da tela do computador (linha 06, quadros 7 a 9 da transcrição abaixo), bem como pela repetição da mesma frase (“não funciona”), na linha 07.



Com essas sinalizações, Cora se posiciona em direção ao *mouse* (quadro 9 a 11 da transcrição acima). Pode-se considerar que os movimentos (quadros 8 e 9) e as repetidas falas (linhas 02, 04 e 07) de Jonas foram entendidas por Cora como sinalizações de que havia um problema que Jonas não conseguia/ podia/ sabia resolver, e então sinalizou que precisava de ajuda. Cora, então, se candidata a tomar o controle da ferramenta (quadros 9 a 11) e solucionar o problema para Jonas. Ele aceita esse oferecimento de ajuda ao se afastar e largar o teclado (quadros 12 a 14) e, assim, confirma tal entendimento de Cora, aceitando o oferecimento de ajuda dela. Nos quadros 10 a 14 (linha 8), pode-se observar a coordenação dos movimentos de ambos até que Cora pegasse o *mouse*.

Essas ações envolveram gestos em coordenação com a fala, realizados por eles durante a negociação dessa ajuda (pedido e oferecimento). As Figuras 10 e 11 abaixo, representam graficamente as movimentações de cabeça, mãos e torço, em coordenação com fala, que foram realizadas pelos participantes durante a manifestação de que Jonas estava enfrentando

um problema, até a negociação da troca de quem possuía o controle da ferramenta, para que Cora pudesse resolver o problema para Jonas⁷¹.

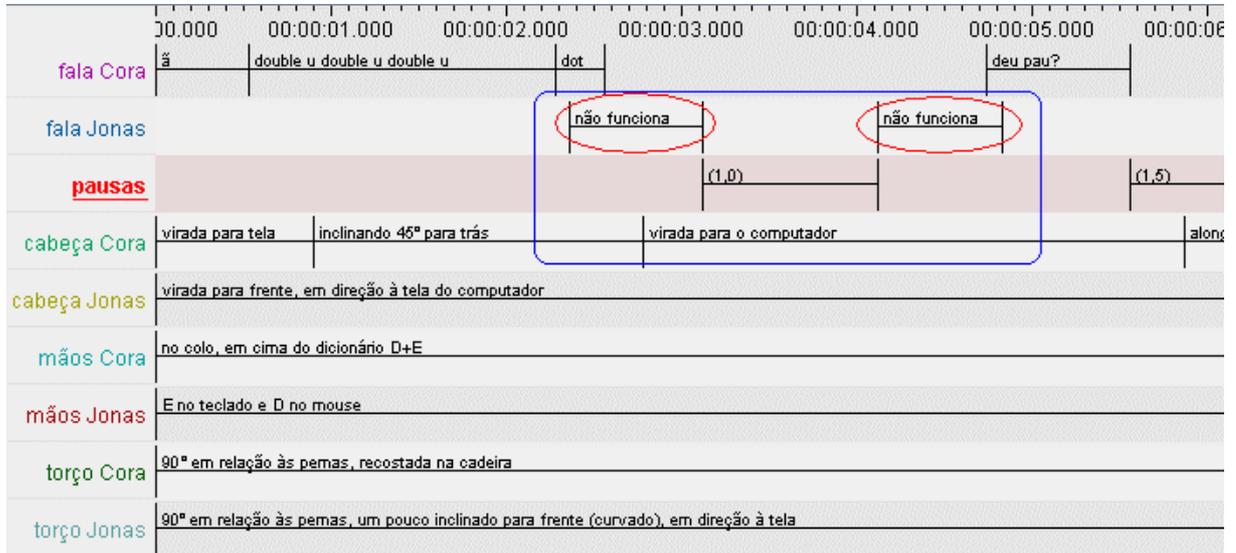


Figura 10: linha cronológica das movimentações dos participantes coordenadas com a fala (referentes às linhas 01 a 06 da transcrição anterior). “E” significa “esquerda”, e “D”, “direita”.

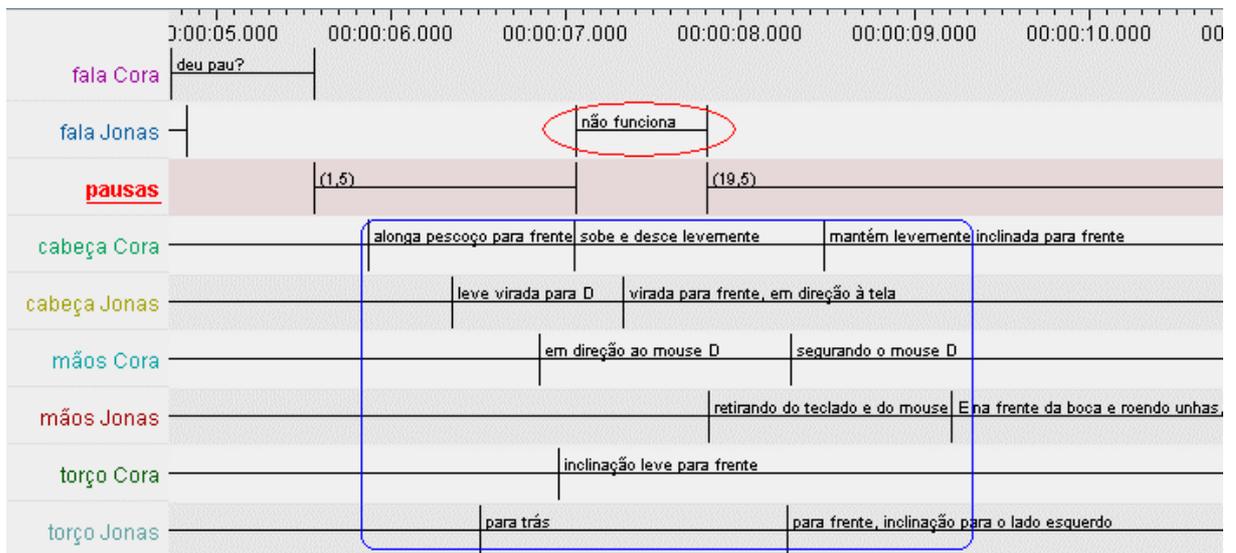


Figura 11: linha cronológica das movimentações dos participantes coordenadas com a fala (referentes às linhas 06 a 08 da transcrição anterior).

Conforme mencionado, ocorreram maiores movimentações em termos corporais concomitantemente à terceira elocução de “não funciona” (linha 07) por parte de Jonas (Figura 11), em comparação aos momentos anteriores (Figura 10). A repetição do turno “não funciona” (linhas 02, 04 e 07) por parte de Jonas, a pergunta de Cora (linha 05) e as longas

⁷¹ Transcrição e análise inspiradas em Erickson e Schulz (1982), e criadas a partir do *software* ELAN.

pausas precedentes ao referido aumento das movimentações corporais são evidências do trabalho interacional de negociação da ajuda solicitada por Jonas e da ajuda provida por Cora, não tão facilmente conseguida, requerendo que os participantes agissem coordenadamente para tal.

Na seqüência, Cora segue utilizando o *mouse* e Jonas acompanhando o processo de resolução do problema. Assim que Cora larga o *mouse* pela segunda vez e posiciona novamente a mão em direção ao teclado (movimento observado por Jonas na primeira vez), Jonas, olhando para a tela, sai de sua posição (recostada) e começa a posicionar as mãos em direção ao teclado, sinalizando estar voltando ao controle do mesmo, como pode ser observado nos quadros 15 a 19 abaixo (durante esse período, ninguém falou nada, apenas utilizaram gestos). Em seguida, Cora larga o *mouse*, volta o olhar para o dicionário que segurava no colo (quadros 18 e 19). Como não se tem acesso ao que havia na tela no momento em que Jonas volta a posicionar suas mãos em cima do teclado, pode-se apenas especular que Cora já estivesse terminando o que havia começado a fazer para ajudar Jonas a solucionar o problema.



Embora não se saiba o que exatamente não funcionou, pode-se ainda assim entender o que Cora e Jonas fizeram juntos através da coordenação de seus movimentos, gestos e falas, seqüencialmente analisados. Esses elementos mostram que, nesse segmento, Cora faz algo para Jonas, arrumando o que não estava funcionando e que impedia que ambos continuassem realizando a atividade pedagógica, como sinalizado por ele. Em outras palavras, após Jonas ter demonstrado que não estava conseguindo fazer o “algo” funcionar (repetindo três vezes “não funciona” – linhas 02, 04 e 07 – e se inclinando para trás – linha 06), Cora se candidata a tentar fazer o “algo” funcionar para Jonas, ou voltar a funcionar (pedindo confirmação sobre o que estava acontecendo – linha 05 –, esticando sua mão em direção ao *mouse* e se inclinando para frente – linhas 07 e 08), o que é aceito por Jonas (largando o *mouse* para que Cora o pegasse). Cora, então, ajuda Jonas a resolver o problema. Conforme mencionado, depois de

resolvido, Jonas volta a digitar, Cora volta a seu lugar e ambos seguem trabalhando na escrita do *post*.

O importante nesse segmento é, pois, o intenso trabalho interacional de negociação dessa ajuda, não tão facilmente conseguida, requerendo que os participantes agissem coordenadamente para tal, demonstrando, um ao outro, sinalizações e seus entendimentos acerca de tais sinalizações. Jonas pára o que estavam ambos fazendo e sinaliza haver um problema que não conseguia/ sabia (ou outra coisa que não se pode ter acesso) resolver (linha 02). Cora oferece ajuda (linhas 07 e 08), demonstrando haver entendido que ele assim solicitara (o que podemos relacionar ao tipo de atividade que eles realizavam e o lugar seqüencial desse pedido e oferecimento de ajuda, conforme indica Curl, 2006), e Jonas aceita a oferta.

Assim sendo, pedir e oferecer ajuda fazem parte da realização de uma atividade pedagógica colaborativa, uma vez que ambos os envolvidos são responsáveis pela sua realização e nem sempre saberão/ poderão/ conseguirão/ quererão (ou outra coisa que não se pode ter acesso) fazer tudo, necessitando, pois, da ajuda do outro para a continuidade e facilidade do trabalho (parte constituinte desse tipo de atividade pedagógica). Esses pedidos ou oferecimentos de ajuda podem envolver (a) fazer algo pelo outro, ou (b) dizer como se faz algo para que o outro o faça. Esse segmento também demonstra que os participantes negociam continuamente seus focos de atenção, co-construindo enquadres para a realização da atividade pedagógica.

3.5.1 Pedindo ajuda para outra dupla durante a realização de atividades pedagógicas colaborativas: quando não se tem mais a quem recorrer.

Conforme ressaltado na seção anterior, pedir e oferecer ajuda podem fazer parte da realização de uma atividade pedagógica colaborativa, visando à solução de problemas e o cumprimento da tarefa em conjunto. A realização dessas ações, no entanto, possui estreita relação com a co-construção de contextos colaborativos, e é nesse sentido que o segmento que analiso nessa subseção pode contribuir mais fortemente, corroborando tal asserção. Nesta subseção, analiso um segmento de interação no qual Dalva (que faz dupla com Mauro) interage com Cora (dupla de Jonas) para a resolução de um problema enfrentado por Dalva, mas dentro do enquadre da atividade pedagógica (diferentemente do Segmento 1 “sim?”, analisado na seção 3.1).

O Segmento 5 “não, só o endereço”, analisado nesta seção, situa-se na aula 3, a mesma que o Segmento 2 “não está certo” (subseção 3.3.1), no qual Dalva e Mauro discordam e culminam em ruptura, sendo que este ocorreu primeiro (vídeo 01), e aquele, cerca de meia hora depois (vídeo 02). Partindo dessa organização temporal, o segmento a ser analisado a seguir pode (1) reafirmar a importância da construção conjunta de contextos colaborativos entre os integrantes de uma dupla para realizarem esse tipo de atividade pedagógica (tratado na seção 3.4), e (2) revelar, principalmente, o fato de que não é para qualquer pessoa que se pede ajuda.

A organização espacial dos participantes é, então, a mesma que a apresentada na subseção 3.3.2, mas enfoca, desta vez, Dalva e Cora (Figura 12, abaixo).

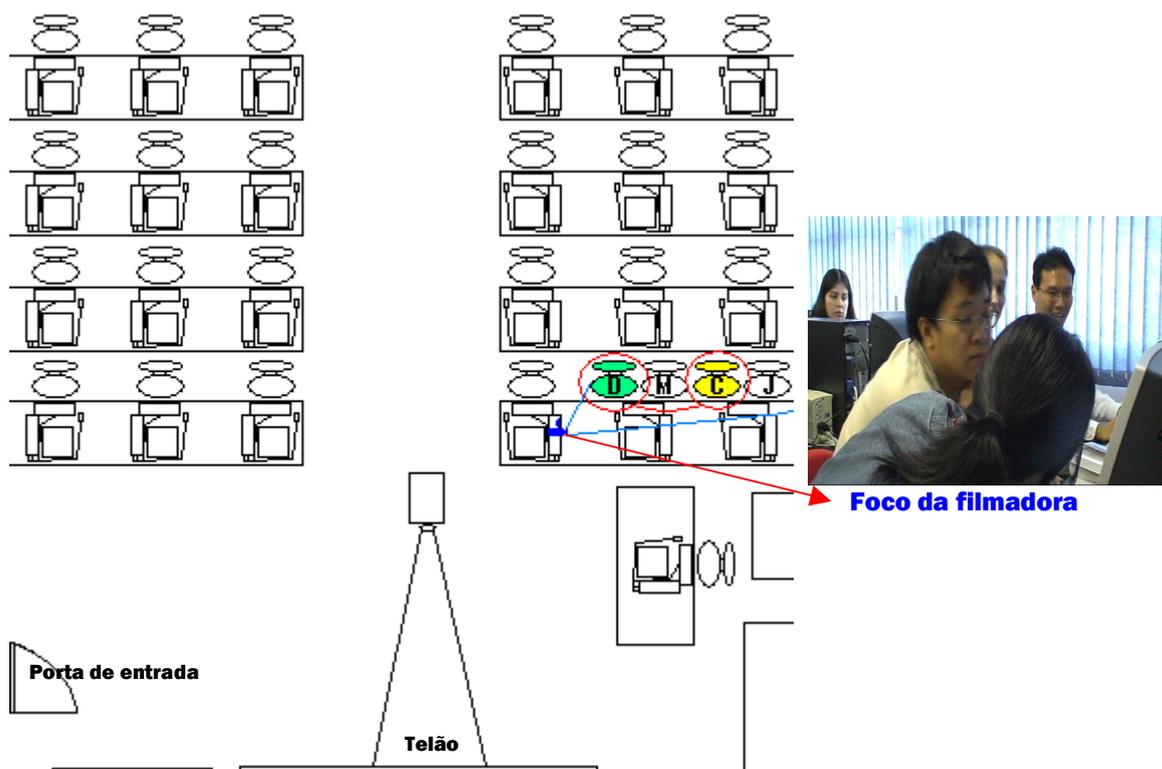


Figura 12: Representação do laboratório de informática com destaque para o posicionamento espacial de Dalva (cadeira verde; D – dupla de Mauro; M) e Cora (cadeira amarela; C – dupla de Jonas; J).

Segundos antes do início do segmento abaixo, Cora e Jonas estavam rindo de uma brincadeira entre eles e, assim que as risadas diminuem, Cora olha para Mauro rapidamente (que não estava olhando para Cora), e ela retorna seu olhar para o computador de Jonas. É nesse intervalo entre a brincadeira e um possível início de volta à realização da atividade pedagógica por parte da dupla Cora e Jonas, que Dalva chama Cora (o início do segmento).

Segmento 5 "não, só o endereço"

Aula 3 - 07.11.2005 - vídeo 02 - 00:01:09-00:02:17,9 (duração: 00:01:08,9)

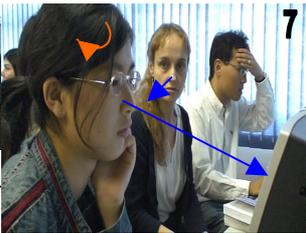
01 Dalva co:ra:?
 02 (0,6)
 03 Dalva vocês (°podem° guardar) as°::° fotos (da) internet?
 04 (0,9)
 05 Cora a:-
 06 (0,9)
 07 Cora ã:- >não- só: o-< >só:: o:< ã: endereço.
 08 (0,6)
 09 Dalva °a°
 10 (.)
 11 Dalva °só o endereç[o°]
 12 Cora [só] copiar
 13 (0,4)
 14 Cora o endereço
 15 (.)
 16 Dalva a::=
 17 Cora =(na) Internet.
 18 (0,3)
 19 Dalva a::.
 20 (4,4)
 21 Dalva tch
 22 (2,2)
 23 Cora ã:: mas:-
 24 (0,7)
 25 Cora acho que::
 26 (0,7)
 27 Cora es-
 28 (0,2)
 29 Cora est°e° soft↑ware?
 30 (0,3)
 31 Cora é:
 32 (0,5)
 33 Cora <um: pouco:>
 34 (0,5)
 35 Cora <idiota>
 36 (0,4)
 37 Dalva [.h
 38 Cora [°.h° <porque> h:
 39 (0,3)
 40 Cora ã::

Dalva chama Cora (linha 01) e pergunta sobre algo que tem dúvida, a primeira parte do par adjacente (linha 03) de um pedido de ajuda, o qual envolvia o dizer como se fazia algo para que o outro o fizesse. Ao selecionar o próximo a tomar o turno, e, portanto, seu interlocutor (chamando Cora pelo nome – linha 01), e pedir-lhe ajuda (linha 03), Dalva constrange Cora a fazer algo: a ajudá-la com um problema que estava enfrentando. A pergunta de Dalva não requeria apenas uma resposta afirmativa ou negativa, mas uma solução para o seu problema, que consistia em como gravar figuras da Internet.

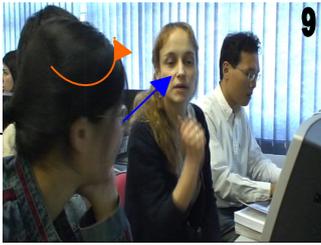
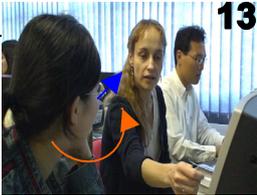
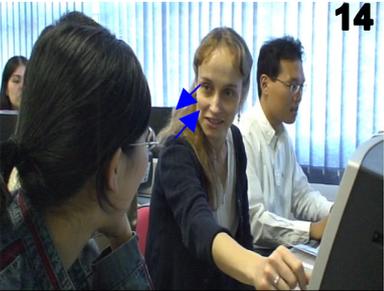
A resposta de Cora (linhas 05 e 07) é realizada como uma ação despreferida, com atrasos (linhas 04 e 06) e prefácios (linha 05 e início da 07 – “ã”). Após a pergunta de Dalva

(um pedido de ajuda), a segunda parte do par adjacente proferida por Cora pode ser resumida do seguinte modo: prefácio + resposta + solução. Ou seja, mesmo com marcas de despreferência (pausas, linhas 04 e 06, e “ã”, linhas 05 e 07), Cora responde (“não”, linha 07), produzindo a segunda parte do par adjacente, e ainda acrescenta uma solução para o problema de Dalva, sendo possível, segundo Cora, salvar “só o endereço” (linha 07).

Após uma longa pausa de mais de quatro segundos (linha 20), e olhando para seu computador, Dalva faz um barulho com a boca (“tch”, linha 21) como se dissesse “que pena” e, portanto, evidenciando que a resposta esperada seria um sim, ou ainda, que ela pudesse ter a ajuda de Cora. Com isso, essa interação aparentemente teria sido encerrada. No entanto, durante essa longa pausa e do “tch” de Dalva (linha 21), Cora permanece olhando para Dalva e para o computador de Dalva, o que evidencia a orientação de Cora para a continuidade daquele enquadre interacional, ou, usando o termo de Davidson (1984), Cora estaria utilizando esse momento (linhas 18 a 22) para monitorar a implicatividade de sua resposta negativa (como uma ação despreferida, visto o formato com que Cora a construiu). A transcrição multimodal abaixo evidencia o momento em que Dalva volta-se para seu computador (quadros 6 e 7), bem como a referida orientação de Cora para a manutenção daquele enquadre interacional (quadros 7 e 8).

19	Dalva	a: !.	
20		(4, 4)	
21	Dalva	tch	

Após cerca de dois segundos (linha 22), Cora toma o turno novamente (“ã mas”, linha 23, quadro 9), re-estabelecendo o enquadre com Dalva (que vira a cabeça para Cora – quadro 9), como pode ser verificado na transcrição a seguir. Os quadros 9 a 14 evidenciam a negociação dos focos de atenção de ambas, novamente envolvidas em um mesmo enquadre.

22	(2, 2)			
23	Cora	ã:: mas:-		
24	(0, 7)			
25	Cora	acho que::		
26	(0, 7)			
27	Cora	es-		
28	(0, 2)			
29	Cora	est ^o e ^o soft [↑] ware?		
30	(0, 3)			
31	Cora	é:		
32	(0, 5)			
33	Cora	<um: pou <u>co</u> :>		
34	(0, 5)			
35	Cora	<idiota>		
36	(0, 4)			
37	Dalva	[.h		
38	Cora	[^o .h ^o <porque> h:		
39	(0, 3)			
40	Cora	ã::		

Das linhas 23 a 40, Cora apresenta justificativas (*accounts*) para o fato de que não era possível fazer o que Dalva havia perguntado, em seu pedido de ajuda para Cora⁷². Uma das justificativas apresentadas por Cora foi uma avaliação do *software* como “idiota” (linha 35), com a qual Dalva concorda (linha 37), rindo dessa avaliação juntamente com Cora (quadros 14 a 16). Essas ações constituem um momento de afiliação e descontração entre as duas; ou seja, com essa justificativa, Cora e Dalva se alinham e re-enquadram o momento como mais descontraído.

⁷² O segmento continua com as justificativas de Cora, mas para os propósitos desta pesquisa, até a linha 40 já é suficiente.

Assim, da linha 19 em diante, Cora parece monitorar as ações de Dalva, buscando sinais de entendimento por parte de Dalva. Como Cora não percebe tais sinalizações de entendimento, ela segue com suas explicações (a partir da linha 23), como se estivesse constrangida a “ter que ajudar” Dalva, já que Dalva a havia selecionado para tal. A própria pergunta de Dalva possuía uma relevância condicional para uma resposta afirmativa: no caso, que Cora soubesse como fazer o que Dalva não sabia, fornecendo a ajuda necessária para sanar o problema de Dalva, o que não ocorreu. Mesmo não podendo fornecer a ajuda necessária para sanar o problema de Dalva, Cora toma o turno e, com suas justificativas, muda o alinhamento, e ambas co-constroem um enquadre de brincadeira, afiliando-se.

O interessante desse dado é o fato de Dalva não perguntar a Mauro, que era, além de seu colega de dupla, a pessoa imediatamente mais próxima dela. Para interagir com Cora, Dalva precisou estabelecer um espaço interacional entre duas pessoas separadas por uma terceira, como se pode perceber nos quadros 1 a 3 da transcrição multimodal seguinte, o que demandou um trabalho muito maior do que se ela tivesse pedido ajuda a Mauro.

01	Dalva	co:ra:?			
02		(0,6)			
03	Dalva	vocês (°podem° guardar) as°::° fotos (da) Internet?			
04		(0,9)			
05	Cora	a:-			
06		(0,9)			
07	Cora	ã:- >não- só: o-< >só:: o:< ã: endereço.			

Esta terceira pessoa, Mauro, não foi ratificada como um participante legítimo daquela interação (nenhuma das duas olha para ele, embora ele tenha olhado para ambas, como se pode observar nos quadros 3 a 5). Se lembrarmos do Segmento 2 “não está certo” (subseção 3.3.1), no qual Dalva e Mauro lidam com uma discordância de modo desafiliativo, culminando em silenciamentos e rupturas, talvez possamos estabelecer relações entre lidar com tais momentos, a construção conjunta de contextos colaborativos, e a realização de ações

como o pedir ajuda. O Segmento 5 “não, só o endereço” parece ser um indício de que possa haver tais relações.

3.6 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Nesta seção, retomo minhas perguntas de pesquisa iniciais, apresentadas na introdução, e, com base nas análises dos dados, procuro respondê-las.

4. *Nos dados gerados, que ações os participantes realizam a fim de executarem atividades pedagógicas colaborativas?*

Cora e Jonas realizaram as atividades pedagógicas colaborativas, pela coordenação de suas ações situadas (realizadas por fala, gesto, olhar, movimentos etc.), estabelecendo estruturas de participação inclusivas e co-construindo, assim, contextos de colaboração. Para realizarem as atividades pedagógicas colaborativas, Cora e Jonas chamavam a atenção um do outro para focarem em determinados aspectos (seção 3.1); negociavam a divisão do uso do computador (seções 3.2 e 3.5); davam opiniões, sugestões e alternativas para o cumprimento da tarefa (seção 3.2, subseção 3.3.2, seções 3.4, 3.5); ratificavam um ao outro como participantes legítimos, cujas contribuições eram indispensáveis para a realização da atividade pedagógica (seções 3.1, subseção 3.3.2 e seção 3.4); procuravam palavras no dicionário (seção 3.5) – não explorado, mas se pode observar no segmento apresentado; pedir ajuda às professoras (seção 3.1) – igualmente não muito explorada, mas passível de ser observado no segmento; resolviam discordâncias, divergências, e colocavam em dúvida suas posições, saberes etc., de maneira a continuarem trabalhando juntos (subseção 3.3.1 e seção 3.4); pediam e ofereciam ajuda, fazendo coisas pelo outro, perguntando e dizendo como se fazia, ou o que algo significava (seção 3.5); mostravam-se orientados para resolver problemas juntos, oferecendo ajuda ao outro ou pedindo ajuda, ou seja, a qualquer sinal (indicação) de problema ou dúvida, ambos se voltavam para resolver o que fosse juntos (seção 3.5); ajudavam ainda outras duplas (subseção 3.5.1). Esse *modus operandi* mostrou-se extremamente proveitoso, inclusivo e favorável à realização de atividades pedagógicas colaborativas.

Os exemplos de organizações da participação na realização das atividades pedagógicas colaborativas da dupla Cora e Jonas, analisados neste capítulo (com exceção da dupla Dalva e Mauro, conforme destacado no segmento analisado na subseção 3.3.1), primam pela inclusão de ambos os participantes na tomada de decisões. Ambos propõem novos tópicos e gerenciam o direcionamento do trabalho, negociando seus focos de atenção, seus entendimentos, suas

divergências. Assim, chamei de estruturas de participação inclusivas esses modos de organizar como cada um fará parte da realização da atividade pedagógica, destacando o fato de os participantes, através desses métodos interacionais, tornarem cada um dos interagentes da dupla um participante legítimo, com direitos iguais de participação, cujas ações são igualmente indispensáveis para a realização da atividade pedagógica.

Muitas outras ações foram realizadas pelos participantes nos dados como um todo, mas, devido aos limites de espaço desta dissertação, não pude enfocá-las. Seria ainda interessante explorar mais essas ações.

5. *Quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas, os participantes pedem e/ ou oferecem ajuda uns para os outros?*

2.4. *Se sim, como e quando?*

2.5. *Eles pedem ajuda para outras pessoas que não os integrantes da dupla?*

2.6. *Se sim, quando?*

Observou-se nos dados que sim, os participantes pediam e ofereciam ajuda entre os integrantes da dupla Cora e Jonas, por exemplo (seção 3.5), em especial quando enfrentavam um problema que não sabiam/ podiam/ conseguiam/ queriam (ou outra razão que não se tem acesso) resolver. No Segmento 4 “não funciona” (seção 3.5), Jonas pediu ajuda para Cora quando teve um problema; e Cora ofereceu ajuda quando Jonas sinalizou que estava com um problema. Nesse mesmo segmento, Jonas pediu ajuda topicalizando que havia um problema (“não funciona”) e com movimentos corporais (se afastando do computador e largando o mouse); Cora ofereceu ajuda pedindo confirmação a Jonas quanto ao problema sinalizado por ele (“deu pau?”) e igualmente com movimentos proxêmicos e gestos (se aproximando do computador e estendendo a mão para pegar o mouse). Nesse segmento, ambas ações de pedir e oferecer ajuda foram realizadas, em grande parte, sem fala, mas com elementos multimodais não-verbais. Na seção 3.5.1, Dalva também pediu ajuda topicalizando, mas com uma pergunta que enfocava se Cora sabia ou não fazer algo. Nesse Segmento 5 “não, só o endereço” (subseção 3.5.1), Dalva selecionou Cora, chamando-a pelo nome, e estabelecendo um enquadre interacional com ela especificamente; já no Segmento 4 “não funciona” (seção 3.5), não houve essa seleção, por estarem ambos Cora e Jonas em um encontro, desenvolvendo a atividade pedagógica juntos, em um estado de fala.

Em relação à pergunta 2.2, a resposta é afirmativa. Dalva pediu ajuda a Cora (subseção 3.5.1), de outra dupla, depois de momentos de tensão e ruptura entre Dalva e Mauro (subseção 3.3.1). Parece, então, que há uma relação entre (a) a dupla 1 pedir ajuda a uma pessoa da

dupla 2, acerca de aspectos referentes à atividade pedagógica sendo realizada pela dupla 1, e (b) os integrantes da dupla 1 não estarem conseguindo realizar a atividade pedagógica colaborativamente, ou não co-construírem contextos colaborativos. Na seção 3.1, embora não focado na análise, Jonas e Cora decidem pedir ajuda à Daniela (Jonas se levanta e pergunta para Daniela sobre o endereço do *site* do PPE). Conforme relatado nessa seção 3.1, eles pediram ajuda quando não chegaram a uma solução para o problema, e continuaram com dúvida. Há que se salientar que eles decidiram pedir ajuda a Daniela (a professora que estava mais próxima deles) e não à dupla ao lado (Dalva e Mauro).

Uma outra questão a ser ressaltada diz respeito ao fato de Jonas não chamar Cora de volta à atividade pedagógica no Segmento 5 “não, só o endereço” (seção 3.5.1), o que é diferente de o que ocorre no Segmento 1 “sim?” (seção 3.1). No Segmento 5 “não, só o endereço”, Jonas olha inicialmente para Dalva e, depois, volta-se para seu computador, sem dar nenhum sinal que demonstrasse que aquilo não seria aceitável entre eles. Talvez possamos entender que, localmente, entre aqueles participantes, fornecer ajuda a uma pessoa de outra dupla era também realizar as atividades pedagógicas colaborativas, o que extrapola os limites que possam estar aparentes pelos recortes que fiz para esta pesquisa, mas podem estar relacionados ao desenvolvimento do projeto pelo grupo.

Na subseção 3.5.1, Dalva pede ajuda a Cora quando Cora e Jonas encerram uma conversa entre eles, não interrompendo, pois, o que a dupla estava fazendo. Esse detalhe reforça, conforme salientado na seção 3.1, uma orientação de respeito pelo trabalho que cada dupla deveria desenvolver para o andamento do projeto. Assim, quando um ou mais participantes demonstraram estarem orientados para a realização das atividades pedagógicas do projeto, o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas foi priorizado em comparação a outras atividades (seção 3.1 e subseção 3.5.1).

6. *Quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas, há seqüências de discordância?*

3.2. *Como eles lidam com a discordância?*

Puderam ser observadas seqüências de discordância (seção 3.3), no entanto, com diferenças em termos de como os participantes lidaram com esses momentos. A dupla Dalva e Mauro lidou com a discordância de modo a culminar em ruptura, não conseguindo continuar realizando as atividades pedagógicas juntos (subseção 3.3.1). Já Cora e Jonas lidaram de forma a co-construírem outras seqüências a partir de pequenas discordâncias, as quais chamei

de seqüências de divergências ou dúvidas, que, embora estendidas, eram encerradas de modo a seguirem realizando as atividades pedagógicas colaborativamente (subseção 3.3.2).

Retomemos, então, as características destacadas no início do capítulo como inerentes a atividades pedagógicas colaborativas, a partir da análise dos dados desta pesquisa. Na realização de atividades pedagógicas colaborativas, os participantes se organizaram de diferentes maneiras, localmente co-construídas, o que envolveu aspectos interacionais multimodais diversos. O caráter conjunto (de divisão de trabalho, responsabilidade e autoria) desse tipo de atividade pedagógica tornou problemas (como discordâncias, divergências etc.) passíveis de ocorrerem. A fim de conseguirem continuar realizando a atividade pedagógica juntos, os participantes lidaram com esses momentos das mais variadas maneiras, sendo algumas mais favoráveis à continuidade dessa realização e outras menos. A co-construção de contextos colaborativos favoreceu tal realização, evidenciando uma orientação dos participantes para a indispensabilidade da participação de cada um, co-construindo estruturas de participação inclusivas, nas quais ambos tinham o direito e o dever de fazer parte ativamente das tomadas de decisões e das produções sendo feitas. Em contextos como esses, pedir e oferecer ajuda fizeram parte dessa realização conjunta.

Neste capítulo, analisei os dados gerados para a presente pesquisa e respondi às perguntas de pesquisa. Também procurei construir uma definição situada de o que seja uma atividade pedagógica colaborativa. Passo, então, para as considerações finais, que incluem reflexões acerca de ensino e aprendizagem de línguas, com base nas análises apresentadas neste capítulo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procurei relatar, de modo conciso, o processo de desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo consistia em explorar e produzir um entendimento acerca do que são atividades pedagógicas colaborativas, buscando compreendê-las a partir da perspectiva dos atores sociais, e atentando para as complexidades inerentes às interações sociais nas quais se dão essas atividades. Para tal investigação, lancei mão de conceitos da Sociolinguística Interacional, como situação social, contexto, estrutura de participação e enquadre (RIBEIRO e GARCEZ, 2002; ERICKSON e SHULTZ, 1982), e da Análise da Conversa Etnometodológica, como seqüencialidade, sistema de tomada de turnos, mecanismos de reparo, intersubjetividade, justificabilidade, adjacência e preferência (HERITAGE, 1984; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977; SCHEGLOFF, 2007).

Conforme demonstrado no Capítulo 3, atividades pedagógicas colaborativas requerem que os participantes se organizem para sua realização, pelo seu caráter de trabalho conjunto para fins de realização de propósito específico e direcionado. Esses aspectos organizacionais envolvem (a) a construção conjunta de enquadres entre os participantes para tal realização; (b) a negociação da responsabilidade compartilhada sobre o cumprimento da atividade pedagógica, para que essa seja desenvolvida de fato colaborativamente, com a participação de ambos os componentes da dupla; (c) a resolução de ocasionais problemas envolvendo discordâncias, dúvidas e divergências, e a importância da manutenção da solidariedade social entre os participantes para evitar desafiliações e rupturas; (d) a necessidade efetiva de co-construção de contextos colaborativos, percebidos no estabelecimento de estruturas de participação inclusivas, ou seja, métodos interacionais que tornem ambos participantes legítimos, cuja participação é indispensável e valorizada (CAZDEN, 2001); e, em contextos

como esses, (e) a realização das ações de pedir e oferecer ajuda, as quais também requerem muito trabalho interacional, entre os participantes de uma dupla ou entre duplas diferentes.

Pude observar, nessa empreitada investigativa minuciosa, a complexidade de se fazer a vida em sala de aula. Acredito que uma contribuição deste trabalho seja prover uma descrição, sob as lentes das perspectivas teóricas utilizadas e de meu recorte analítico, desse fazer a vida em sala de aula, procurando atender para suas complexidades inerentes, dentro dos limites desta pesquisa. No caso específico dos dados analisados, pude observar a complexidade de se realizar atividades pedagógicas colaborativas, parte do desenvolvimento de um projeto educacional, utilizando ferramentas diversas, em especial o computador.

Há, pois, inúmeros aspectos em jogo na realização de atividades como essas, uma vez que os participantes estão em uma situação social, de monitoramento mútuo, com múltiplos encontros (cada dupla produzindo um encontro), encontros esses permeáveis (como quando duplas diferentes interagem, produzindo novos encontros). Ficou evidente tal complexidade ao explorar mais detalhadamente as organizações interacionais de Cora e Jonas, que conseguiram realizar as atividades pedagógicas colaborativamente até o fim do projeto. Tal realização requereu que eles se organizassem em conjunto e coordenassem suas ações para lidarem com suas dificuldades de fazer coisas em conjunto, conforme as atividades propunham. Tanto para essa dupla, como para Dalva e Mauro, desenvolver atividades pedagógicas colaborativas, nas quais tinham que lidar um com o outro, utilizando ferramentas, para resolver, decidir, escrever e criar coisas juntos, mostrou-se difícil, ou, em outras palavras, demandou intenso trabalho interacional dentro dessa ecologia social de influência e adaptação mútuas (ERICKSON, 2004), podendo dar certo, como com Cora e Jonas, ou não, como com Dalva e Mauro, que se separaram na quarta aula do projeto.

As análises evidenciam, pois, que contextos colaborativos favoráveis à realização de atividades pedagógicas colaborativas são uma construção conjunta e que nem sempre os participantes conseguem construí-los, não conseguindo realizar esse tipo de atividade pedagógica. Também revelam que atividades pedagógicas colaborativas não envolvem apenas momentos interacionais tranquilos, no sentido de sem conflitos, com ajuda mútua etc., mas que ações possivelmente conflituosas (como discordar, divergir, corrigir etc.) são inerentes ao desenvolvimento dessas atividades pedagógicas. Assim, embora atividades pedagógicas colaborativas sejam desenhadas pelos professores visando o desenvolvimento conjunto de um produto final também conjunto, de autoria dos participantes envolvidos, nem sempre esses pressupostos são atualizados nas práticas dos participantes que as realizam. Ou seja, não é possível, como professores, programar tudo antecipadamente, muito menos controlar tudo.

Desenha-se a atividade pedagógica, mas ela só se realizará nas ações dos participantes, sendo, pois, essa realização imprevisível, localmente co-construída, (re)negociada e (re)interpretada pelos participantes envolvidos, que podem fazê-la de maneiras distintas, conforme apontado em Mondada e Doehler (2004), e também na seção 3.2, sobre a negociação da responsabilidade compartilhada. Pude verificar a atualização de minha idealização (um tanto limitada, na minha concepção anterior a esta pesquisa, a fazer algo em grupo) de atividades pedagógicas colaborativas nas ações de Cora e Jonas, ao realizarem tais atividades conjuntamente. Isso possibilitou a construção de uma definição situada desse tipo de atividade a partir da análise das práticas dessa dupla, ampliando meu entendimento acerca do conceito desse tipo de atividade.

Assim, embora difícil, com inúmeros aspectos a serem considerados por estarem os participantes em uma situação social, lidando com ferramentas e tendo que desenvolver algo juntos, posso dizer que a realização de atividades pedagógicas colaborativas é um empreendimento pedagógico que vale a pena ser desenvolvido em sala de aula de língua. Dependendo de como são realizadas, além de proporcionarem momentos nos quais os participantes oferecem e pedem ajuda uns aos outros, proporcionam aos participantes momentos nos quais eles se deparam e lidam com diferenças, questionando o seu pensar e o do outro, visando à construção coletiva de um produto final também coletivo, como ocorreu com Cora e Jonas. Depois de tentar resolver discordâncias, divergências e dúvidas, de chegar a um acordo ou não, são interessantes os modos como os participantes se organizaram para seguir realizando as atividades pedagógicas com o outro. Isso não é fácil, mas momentos como esses têm o potencial de transformar, e oportunizam aprendizados – sobre o português, sobre Porto Alegre, sobre a pessoa com quem se está interagindo, sobre a vida.

Embora não se possa prever ou controlar tudo, as análises interacionais envolvendo discordâncias, entre Dalva e Mauro (subseção 3.3.1) e Cora e Jonas (subseção 3.3.2), podem apontar procedimentos pedagógicos com potencial de amenizar problemas, evitando rupturas capazes de por um fim na realização da atividade pedagógica colaborativa, como aconteceu com Dalva e Mauro. Para isso, relembremos que, em ambas seqüências analisadas na seção 3.3, os participantes lidaram com problemas de discordâncias e/ou divergências em relação a um texto escrito. Embora semelhantes, os segmentos encontram-se em universos diferentes: no primeiro, o texto sendo analisado (ou criticado) havia sido escrito por um dos participantes da dupla (Mauro é o autor do texto do *post*, e Dalva aponta um problema no texto dele); já no segundo, o texto sendo analisado e alterado havia sido escrito por outra pessoa (Mauro é o autor do parágrafo que Cora e Jonas enfocavam no momento; embora Jonas também tenha

escrito uma parte dessa *Seção Futebol*, o parágrafo não era de sua autoria). Assim, na realização de atividades pedagógicas de escrita colaborativa, como no *Equitext*, parece haver a necessidade de que os participantes tenham uma relação afetiva resolvida e/ou que os participantes não sejam colocados em uma posição de analisar o texto da pessoa com quem está interagindo, mas de terceiros.

Seria importante que outras pesquisas fossem feitas visando aprofundar aspectos salientados neste trabalho, mas que não puderam ser analisados. Um aspecto estaria relacionado à realização de escrita coletiva e autoria: apontar problemas na produção do outro, como pôde ser observado na seção 3.3, parece um elemento relevante capaz de prejudicar o andamento do trabalho conjunto. Essa questão autoral relacionada ao desenvolvimento de atividades pedagógicas de escrita colaborativa pôde ser evidenciada pela análise minuciosa da fala-em-interação social.

Não pude me deter também, por falta de espaço, ao uso de Internet, da ferramenta (computador) nas análises, mas acredito que tal aspecto merecesse maior estudo. Na seção 3.2, por exemplo, pôde ser observado um exemplo, através da análise envolvendo as postagens no *Fórum*, de negociação dos usos do computador por Cora e Jonas, que se organizaram de modo a dividi-lo. No Segmento 1 “sim?” (seção 3.1), pôde-se perceber que, quando ninguém estava explicitamente no controle do computador (ou seja, digitando, mexendo no *mouse*), como quando Jonas deixou seu lugar para falar com Daniela, não foi necessário que Cora pedisse para usar o computador, para pegar o *mouse*, nem justificasse por que estaria pegando (até porque não estava dividindo o computador com ninguém naquele momento). Já no Segmento 4 “não funciona” (seção 3.5), pôde-se observar a negociação do uso do computador mais explicitamente, em especial pelo fato de que um dos participantes (Jonas) estava no controle da ferramenta e, desse modo, para que o controle fosse passado para o outro participante (Cora), foram necessárias diversas sinalizações, além de uma justificativa tornada pública: havia um problema a ser resolvido, Cora se candidatou a resolvê-lo e, para isso, precisava ter o controle da ferramenta. Como os participantes negociam a utilização de ferramentas como essas e que relações possuem com a realização da atividade pedagógica conjunta são questões em aberto para outras empreitadas investigativas.

Conforme salientado nas seções 3.5 e 3.6, os dados mostraram uma relação entre pedidos de ajuda e co-construção de contextos colaborativos. Caberia, pois, maiores descrições acerca das ações de pedir e oferecer ajuda, incluindo, por exemplo, questões identitárias negociadas em tais ações, bem como diferentes modos como pedidos e oferecimentos de ajuda são realizados (diferentes trajetórias interacionais) e possíveis

organizações de preferência. Também se poderiam analisar as ações enfocadas neste trabalho durante o desenvolvimento desse tipo de atividade pedagógica com mais de dois participantes. Por fim, outros estudos poderiam explorar questões referentes à identidade institucional de professor quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas.

Esta pesquisa visa contribuir com pesquisas na área de Lingüística Aplicada sobre aprendizagem e fala-em-interação social; assim como estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, enfocando práticas pedagógicas que envolvam atividades pedagógicas colaborativas, escrita coletiva e projetos educacionais. Este trabalho enfatiza, também, a necessidade, como educadores (no meu caso, como professora de língua), de se analisar eventos interacionais, atentando para os micro-detahes constituintes de ações que constituem tais eventos, pois é, segundo a segundo, com a participação de cada um, que o evento educacional acontece. A ACE possibilita esse aporte. No entanto, para se investigar eventos educacionais, a meu ver, será muito proveitoso se tivermos mais estudos que procurem, na medida do possível, atentar para diferentes fenômenos interacionais que constituem tais eventos, e, através da tentativa de entender esses eventos em suas complexidades, buscar possíveis melhorias pedagógicas. Pesquisas como esta também têm o potencial de mostrar a educadores a importância de cada ação que é feita em sala de aula, de cada interação, de cada gesto, que podem contribuir para que aconteçam realmente transformações, construções, realizações, conjuntas e individuais, objetivando um mundo melhor, mesmo que esse mundo seja apenas, por ora, a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. N. **Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ATKINSON, J. M.; DREW, P. **Order in court**. London: Macmillan, 1979.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AUDACITY. Versão 1.3.3. GNU General Public License (GPL), 2007.

<http://audacity.sourceforge.net> - acesso em 05/10/2007

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-106. (Reproduzido do livro *Ethnography and language*, 1972)

BILMES, J. The concept of preference in conversation analysis. **Language in Society**, v. 17, p. 161-181, 1988.

BONITO, J. A.; SANDERS, R. E. Speakers' footing in a collaborative writing task: a resource for addressing disagreement while avoiding conflict. **Research on Language and Social Interaction**, v. 35, n. 4, p. 481-514, 2002.

BULLA, G. S.; SANTOS, L. G.; YAN, Q.; POLONIA, E. The collaborative construction of an online newspaper by Portuguese as a Second Language learners using ICT: being just modern or effective? In: **Proceedings of the 22nd ICDE World Conference on Distance Education** – Promoting Quality in On-line, Flexible and Distance Education, Rio de Janeiro, Brasil. Rio de Janeiro, 2006. CD-ROM. (artigo completo)

BULLA, G. S.; SANTOS, L. G. O projeto *Jornal Online*: relato de uma experiência com escrita colaborativa em ambientes digitais com aprendizes de português para estrangeiros In: **I Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideo, Uruguai, submetido à publicação. (artigo completo)

BUTTON, G.; SHARROCK, W. On simulacrum of conversation: towards a clarification of the relevance of conversational analysis for human-computer interaction. In: THOMAS, P. J. (Ed.). **The social and interactional dimensions of human-computer interfaces**. Nova York: Cambridge University Press, 1995. p. 107-125.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**: the language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

CLARK, H. Language use. In: CLARK, H. (Org.). **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.

COOPER, G.; BOWERS, J. Representing the user: Notes on the disciplinary rhetoric of human-computer interaction. In: THOMAS, P. J. (Ed.). **The social and interactional dimensions of human-computer interfaces**. Nova York: Cambridge University Press, 1995. p. 48-66.

COULTER, J. Language without mind. In: MOLDER, H. T.; POTTER J. (Orgs.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 79-92.

CROMDAL, J. Bilingual order in collaborative word processing: on creating an English text in Swedish. **Journal of Pragmatics**, v. 37, p. 329-353, 2005.

CURL, T. S. Offers of assistance: constraints on syntactic design. **Journal of Pragmatics**, v. 38, p. 1257-1280, 2006.

DAVIDSON, J. Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 102-28.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a vygotskian perspective. **Canadian Modern Language Review**, v. 53, p. 609-633, 1997.

DISCOURSE STUDIES, v. 8, n. 1, 2006.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPLE, G. (Orgs.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation 1994. p. 33-56.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELAN. Versão 3.1.0. Language Archiving Technology, 2007.

<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan> - acesso em 05/10/2007

ELLIS, R. **Learning a language through interaction**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2000

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory**. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. “O quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234. (Reproduzido do livro *Ethnography and language*, 1981)

_____. **The Counselor as Gatekeeper: Social interaction in interviews.** New York: Academic Press, 1982.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 285-259, 1997.

_____. S/FL learning as a social accomplishment: Elaborations on a 'reconceptualized' SLA. **Modern Language Journal**, v. 91, n. 5, no prelo/2007.

FREITAS, A. L. P. ***With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira.*** Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 279-312, 2005.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology.** Cambridge: Polity Press, 1967.

GASS, S. Apples and oranges: or, why apples are not oranges and don't need to be: a response to Firth & Wagner. **Modern Language Journal**, v. 82, n. 1, p. 83-90, 1998.

GIBK, C. K. S. **O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira.** Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOFFMAN, E. A. situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20. (Reproduzido de *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 133-166, 1964)

_____. **Frame Analysis.** Nova York: Harper & Row, 1974.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148. (Reproduzido de *Semiotica*, v. 25, p. 1-29, 1979)

GONZALEZ, P. C. **Reparo em terceira posição na fala-em-interação entre falantes com e sem afasia de expressão**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOODWIN, C. Co-Constructing Meaning in Conversations with an Aphasic Man. **Research on Language in Social Interaction**, v. 28, n. 3, p. 233-60, 1995a.

_____. Seeing in Depth. **Social Studies of Science**, v. 25, 237-274, 1995b.

_____. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2000a.

_____. Pointing and the Collaborative Construction of Meaning in Aphasia. **Proceedings of the Seventh Annual Symposium About Language and Society**, Austin (SALSA). Austin, TX: University of Texas Press, p. 67-76, 2000b.

_____. Conversational Frameworks for the Accomplishment of Meaning in Aphasia. In: GOODWIN, C. (Ed.). **Conversation and Brain Damage**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 90-116.

_____. Pointing as Situated Practice. In: KITA, S. (Ed.). **Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003a. p. 217-41.

_____. The Semiotic Body in its Environment. In: COUPLAND, J.; GWYN, R. (Eds.). **Discourses of the Body**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003b. p. 19-42.

GOODWIN, C.; GOODWIN, M. H.; OLSHER, D. Producing Sense with Nonsense Syllables: Turn and Sequence in the Conversations of a Man with Severe Aphasia. In: FOX, B.; FORD, C.; THOMPSON, S. **The Language of Turn and Sequence**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 56-80.

GOODWIN, M. H. **He-said-she-said**: talk as social organization among black children. Indianapolis: Indiana University Press, 1990.

GOODWIN, M. H.; GOODWIN, C. Emotion within situated activity. In: DURANTI, A. (Ed.). **Linguistic Anthropology**: A Reader. Malden, MA: Blackwell, 2000. p. 239-57.

GOODWIN, M. H.; GOODWIN, C.; YAEGER-DROR, M. Multi-modality in girls' game disputes. **Journal of Pragmatics**, v. 24, n. 10-11, p. 1621-1649, 2002.

GOODWIN, C.; HERITAGE, J. Conversation Analysis. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 283-307, 1990.

HAVE, P. ten. **Doing Conversation Analysis**: A Practical Guide. London: Sage, 1999.

HERITAGE, J. **Garfinkel and Ethnomethodology**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HINDMARSH, J.; PILNICK, A. The tacit order of team work: collaboration and embodied conduct in anesthesia. **The Sociological Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 139-164, 2002.

JEFFERSON, G. On the organization of laughter in talk about troubles. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 346-369.

KENDON, A. Some Context for Context Analysis: a view of the origins of structural studies of face-to-face interaction. In: KENDON, A. **Conducting Interaction** – Patterns of behavior in focused encounters. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 15-49.

LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; APPLE, G. (Orgs.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation 1994.

LONDON, J.; GEHRINGER, M.. **Odisséia Digital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 2001. (especial revista Superinteressante)

LODER, L. **Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. O sistema Jefferson de transcrição. em preparação.

MAYNARD, D. On the functions of social conflict among children. **American Sociological Review**, v. 50, p. 207-223, 1985b.

MODERN LANGUAGE JOURNAL, v. 88, n. 4, 2004.

MOLDER, H. T.; POTTER J. (Orgs.). **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MONDADA, L. Describing surgical gestures: the view from researcher's and surgeon's video recordings. **Proceedings of the Gesture Conference**, Austin, July 2002.

MONDADA, L.; DOEHLER, S. P. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. **Modern Language Journal**, v. 88, n. 4, p. 501-518, 2004.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43. (Reproduzido de *Language in Society*, v. 5, p. 81-96, 1976)

PICTURE PACKAGE. Versão 1.8. Sony, 2003.

POLONIA, E. ALED, 2003. <http://www6.ufrgs.br/aled> - acesso em 05/10/2007

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 57-101.

RIBEIRO, B. T. Framing in psychotic discourse. In: Tannen, D. (Org.). **Framing in discourse**. Nova York: Oxford University Press, 1993. p. 77-113.

RIBEIRO, B. T.; HOYLE, S. Frame Analysis. **paLavra** (PUC-Rio), v. 8, p. 36-53, 2002.

RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

SACKS, H. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In: BUTTON, G.; LEE, J. R. E. (Eds.). **Talk and Social Organisation**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 54-69.

_____. **Lectures on Conversation**. Malden: Blackwell Publishers, 1992. Vol 2.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, parte I, p. 696-735, 1974. (traduzido e publicado na *Revista Veredas*, em 2003, com o título *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*)

SAWCHUK, P. H. Informal learning as a speech-exchange-system: Implications for knowledge production, power and social transformation. **Discourse and Society**, v.14, n. 3, p. 291-307, 2003.

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Eds.). **Directions in Sociolinguistics**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 346-380.

_____. Conversation analysis and socially shared cognition. In: L. RESNICK, J. LEVINE; S. BEHREND (Orgs.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991. p. 150-171.

_____. **Sequence organization in interaction** – A primer in Conversation Analysis I. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Baltimore, v. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening Up Closings. **Semiotica**, v. VIII, n. 4, p. 289-327, 1973.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SEIXAS, L. M. J.; RIZZI, C. B.; ALONSO, C. M. M.; COSTA, J. S.; TAMUSIUNAS, F. R.; ROSA, A. **Equitext: escrita colaborativa via Web**. Direitos autorais: 219-224, Livro 383, Folha 384, Biblioteca Nacional, 2000.

SIDNELL, J. Coordinating Gesture, Talk, and Gaze in Reenactments. **Research on Language and Social Interaction**, v. 39, p. 377-409, 2006.

SOUNDFORGE. Versão 8. Sony

<http://www.sonycreativesoftware.com/products/soundforgefamily.asp> - acesso em 05/10/2007

SPEECH ANALYZER. SIL International, 2007.

<http://www.sil.org/computing/speechtools/speechanalyzer.htm> - acesso em 05/10/2007

TANNEN, D. (Org.). **Framing in Discourse**. Nova York: Oxford University Press, 1993.

TANNEN, D.; WALLAT, C. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação** – exemplos de um exame/ consulta médica. In: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214. (Reproduzido de *Social Psychology Quarterly*, v. 50, n. 2, p. 205-216, 1987)

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Thought and Language**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

ANEXO 1

Consentimento informado⁷³



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Letras
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
Telefone: 3316-7080



Consentimento

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas individuais ou em grupo. Os dados gerados serão analisados no desenvolvimento de pesquisa qualitativa vinculada ao Programa do Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Os dados permitidos serão utilizados somente conforme a permissão abaixo.

As gravações podem ser estudadas pelo pesquisador envolvido no projeto.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas em publicações científicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em salas de aula, para fins de estudo.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas.	Áudio _____	Vídeo _____	Anotações _____

⁷³ Consentimento seguindo o modelo utilizado em Almeida (2004).

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos, a não ser em caso de autorização expressa para uso dos nomes reais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Gabriela da Silva Bulla
Professor Orientador: Pedro M. Garcez, Ph.D.

Data: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO 2

Convenções de transcrição

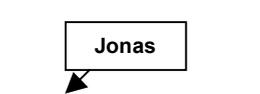
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS VERBAIS⁷⁴		
PROSÓDIA		
Alterações de frequência (relacionadas à entonação)		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
↑	(flecha para cima)	mais agudo
↓	(flecha para baixo)	mais grave
Alterações de intensidade (também relacionadas à cadência rítmica)		
palavra	(sublinhado)	intensidade maior em determinada sílaba ou palavra (ênfase)
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade destacadamente maior (volume muito mais alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (volume mais baixo)
°°palavra°°	(sinais de graus duplos)	intensidade menor ainda
Demais alterações também relacionadas à cadência rítmica		
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada

⁷⁴ Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado Research on Language and Social Interaction.

	que)	
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
palav-	(hífen)	interrupção abrupta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas, sem intervalo (seja do mesmo falante, seja de falantes distintos)
Pausas (também relacionadas à cadência rítmica)		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa (silêncios menores do que 2/10 de segundo)
DEMAIS SINALIZAÇÕES REFERENTES À FALA		
[]	(colchetes)	indicam início e fim de fala simultânea/sobreposta
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	fala transcrita, mas com dúvida do transcritor
hh	(série de h's)	indica aspiração ou riso (quando ocorrem em meio à produção de uma palavra, os h's são colocados entre parênteses)
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
palavra	(itálico, logo na linha abaixo da palavra ou frase em outra língua, que não o português)	tradução para o português ⁷⁵
PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO ADOTADOS NESTE TRABALHO REFERENTES A ELEMENTOS NÃO VERBAIS⁷⁶		
((olhando para teto))	(parênteses duplos com texto em itálico)	descrição de atividade não verbal ou outra observação do transcritor
/15-23/ ou /15/	(número entre barras)	referência a um conjunto de quadros

⁷⁵ Quando da tradução do chinês para o português, haverá 3 linhas: a 1ª para os ideogramas, a 2ª para a pronúncia, e a 3ª para a tradução. Nesse caso, as demais traduções de outras línguas seguirão na 3ª linha, e não na 2ª.

⁷⁶ Para complementar as transcrições com elementos multimodais. Procedimentos inspirados em Goodwin (1995a, 1995b, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b), Goodwin e Goodwin (2000) e Goodwin, Goodwin e Olsher (2002).

		(<i>frames</i>) do vídeo ou a apenas um
	(quadro – <i>frame</i> – copiado do vídeo; quando referente a uma parte específica do turno de fala, o quadro será ligado a essa parte por linhas; em cada transcrição, cada quadro é numerado a partir do número um, para referência na transcrição e na análise)	demonstração de demais elementos multimodais em determinado momento do segmento de interação, com ou sem fala.
	(círculo vermelho)	sinalização de algum ponto analítico de relativa dificuldade de ser notado ou considerado pela analista importante
	(setas azuis)	sinalização de direcionamento de olhar
	(setas laranjas, com ou sem número de vezes, como no exemplo: 2x)	sinalização de movimento de cabeça (para cima e/ ou para baixo, e para os lados) e mãos, podendo indicar quantidade de vezes
	(setas verdes)	sinalização de movimento de tronco
	(retângulo com nome e seta)	identificação de participantes nos quadros