

PAOLA GUIMARAENS SALIMEN

**A REALIZAÇÃO INTERACIONAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM UMA
SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL PAUTADA POR PROJETOS:
REFLEXÕES PARA O PLANEJAMENTO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS ALÉM
DO ENUNCIADO**

PORTO ALEGRE

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM – LINGUÍSTICA APLICADA**

**A REALIZAÇÃO INTERACIONAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM UMA
SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL PAUTADA POR PROJETOS:
REFLEXÕES PARA O PLANEJAMENTO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS ALÉM
DO ENUNCIADO**

**PAOLA GUIMARAENS SALIMEN
ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, Ph.D.**

Tese de doutorado em
Letras: Estudos da Linguagem - Linguística
Aplicada, apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**PORTO ALEGRE
2016**

CIP - Catalogação na Publicação

SALIMEN, PAOLA GUIMARAENS
A REALIZACAO INTERACIONAL DE ATIVIDADES
PEDAGOGICAS EM UMA SALA DE AULA DE LINGUA ADICIONAL
PAUTADA POR PROJETOS: REFLEXOES PARA O PLANEJAMENTO
DE TAREFAS PEDAGOGICAS ALEM DO ENUNCIADO / PAOLA
GUIMARAENS SALIMEN. -- 2016.
197 f.

Orientadora: PEDRO DE MORAES GARCEZ.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. INTERAÇÃO DE SALA DE AULA. 2. TAREFA
PEDAGÓGICA. 3. ATIVIDADE PEDAGÓGICA. 4. METODOLOGIA DE
ENSINO. 5. PRÁTICAS INTERACIONAIS. I. GARCEZ, PEDRO
DE MORAES, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

“But if you try sometimes you just might find you get what you need”

(Jaggaer, Richards, 1969)

A realização da pesquisa e a escrita desta tese ao longo destes quatro anos não teria sido possível não fossem as diversas pessoas que me lembraram ao longo do percurso que eu tinha o que eu precisava. A elas, meu agradecimento do fundo do coração.

Em primeiro lugar, à UFRGS, na figura de seus professores, funcionários e alunos, por todas as instâncias de aprendizagem desde a graduação até o dia de hoje. Agradeço especialmente por ter me proporcionado um ambiente crítico e reflexivo, onde pude me questionar sobre diversos assuntos sobre os quais eu jamais havia problematizado antes.

À CAPES e ao CNPq, pelas bolsas de pesquisa que me possibilitaram me dedicar de modo mais profundo à pesquisa. À CAPES, agradeço pela bolsa de doutorado e ao CNPq pela minha iniciação científica durante a graduação. Se eu não tivesse tido a oportunidade de ser bolsista de IC durante a graduação, meus estudos de mestrado e doutorado não teriam a mesma qualidade.

Ao meu orientador e professor, Pedro de Moraes Garcez, pela acolhida há 13 anos atrás, quando eu era sua aluna de graduação e disse que queria trabalhar com ele. Obrigada por me receber no grupo ISE, pela orientação ao longo dos anos e por sempre instigar minha autoria, meus interesses de pesquisa e o debate.

À professora Margarete Schlatter por me proporcionar tantas oportunidades de aprendizagem sobre ensinar e aprender ao longo dos anos.

À professora Simone Sarmiento, por tudo: pelos ensinamentos, por me ouvir quando eu mais precisei, pelos debates, por me questionar e me instigar.

Aos participantes desta pesquisa, em especial à professora Lúcia, por terem me recebido de portas abertas para que esta pesquisa pudesse acontecer.

Às professoras Simone Sarmiento e Cristiane Schnack pelas contribuições durante a sessão de qualificação desta tese e por aceitarem serem leitoras deste relatório.

Aos meus professores do PPG-Letras e de graduação, em especial a Pedro Garcez, Margarete Schlatter, Simone Sarmiento e Luciene Simões, pelas leituras, pelos debates, por me proporcionarem tantas instâncias de reflexão e aprendizagem.

Aos meus colegas de PPG, especialmente à Lia Schulz, Gabi Bulla, Andrea Mangabeira, William Kirsh, Fernanda Lemos e Raquel Leão, pela parceria, pelo amor, pelo companheirismo.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa ISE, pelas contribuições e debates. Agradeço especialmente à Fabíola Stein, Ingrid Frank e Andreia Kanitz, pela parceria e pela força.

A todos os professores e coordenadores pedagógicos com que trabalhei ao longo dos anos e me proporcionaram questionar o papel da pesquisa para o ensino, aprender e crescer como professora e pesquisadora. Agradeço em especial aos colegas do Yázigi (em especial à Ana Luíza Pires de Freitas e Célia Santos), Seven Idiomas (em especial à Debora Schisler e Nora Matos) e Escola Móbile.

Às professoras Cristiane Schnack e Márcia del Corona, por me convidarem a participar da equipe de professores da especialização da UNISINOS, da qual me orgulho muito de fazer parte.

Às amigas Fabíola Stein, Gabriela Bulla e Lia Schulz, pelo apoio durante a escrita deste relatório e, sobretudo, pelo amor, pelo carinho, pelo afeto, pelas risadas.

Aos amigos Gabi Bulla, Andrea Mangabeira, Everton Costa, Melissa Fornari, Le Bortoline, Tanara Kuhn e Thomás Dorigon pelo carinho, pelas piadas, pelas risadas, pelos momentos maravilhosos, pelo amor, por me lembrarem tantas vezes do que realmente importa.

Às amigas Mirella Nascimento e Bruna Paulin, pelo amor, pelo companheirismo, pelos abraços, pelas risadas, por tudo, por sempre.

À minha comadre amada, Cris Charão, e meu afilhado, Artur, por serem parte da minha vida, por me abraçarem forte, pelas risadas e por não me deserdarem como dinda durante a escrita desta tese.

A todos os meus alunos, por me lembrarem a todo momento que a aprendizagem só é possível quando temos parceria, companheirismo e amor. Obrigada especialmente à Tracy, Rachel, Mike, Nick e Mateo. Amo vocês.

À Fe Kraemer e Elis Martini, amadas, pelos debates, pelos momentos maravilhosos.

À minha família, em especial à minha mãe, meu irmão, minha cunhada e minha vó, pelo amor, pelo respeito, pelas risadas, por todo o apoio emocional (e financeiro) para que eu pudesse fazer esse doutorado.

Às minhas amadas companheiras de voos, divas aéreas fortes e maravilhosas, pelos momentos de distração, diversão e superação. Obrigada especialmente à Agatha Andriola, Tainá Borges e Helô Nequette (e toda FlashTurma) por me ensinarem a dançar e me expressar nos ares com força no flex e sem pé de cocota, pelo carinho enorme e por me apoiarem nos momentos tensos da pesquisa e da escrita do trabalho.

Ao Tiago, pelos momentos de carinho e de afeto, pela força, pelo companheirismo e por estar aqui sempre. Obrigada por aquela cerveja há uns meses atrás e ser parte disto desde então.

RESUMO

O objetivo desta tese é relacionar análises de segmentos transcritos de fala-em-interação de sala de aula de língua adicional e orientações acerca de metodologia de ensino. Em especial, esta pesquisa propõe colocar em discussão as orientações presentes em manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais (Brown, 2007; Hall, 2001a; Harmer, 2009; Schlatter & Garcez, 2012; Scrivener, 2012) acerca do planejamento de tarefas pedagógicas e do gerenciamento interacional da participação dos alunos durante a realização de atividades pedagógicas. Para a realização do estudo, foram geradas 20 horas de registros audiovisuais em uma sala de aula de nível básico 2 de português como língua adicional que adota pedagogia de projetos em um curso em extensão de uma instituição federal de ensino superior. A partir do enquadre teórico-metodológico da Análise da Conversa, analiso neste relatório cinco ocorrências transcritas (de um total de dezoito) de fala-em-interação de sala de aula em que o *status* epistêmico de conhecedor da língua adicional de algum participante é posto em risco durante a realização de atividades pedagógicas. A realização de atividades pedagógicas foi analisada como constituída de três etapas: convite à participação (Ramos, 2010), produção e continuidade. Observou-se que as ações realizadas na etapa de continuidade da realização da atividade pedagógica foram centrais para a concretização de diferentes objetivos pedagógicos. Quando essas ações estavam implicadas sequencialmente em relação ao que fora feito imediatamente antes na etapa de produção da atividade pedagógica, o objetivo concretizado se relacionava ao uso da língua adicional para a realização de ações. Por outro lado, quando essas ações não exibiam essa implicatividade sequencial, o objetivo realizado dizia respeito à produção de elocuições com acurácia. Verificou-se que as ações realizadas pela professora que rebaixavam o outro participante epistemicamente com relação à língua adicional foram ofertas de reelaboração de elocuições. Já as práticas e ações mobilizadas pela professora que trabalhavam no sentido de assegurar o *status* epistêmico dos demais participantes como conhecedores da língua adicional foram a formulação (Garfinkel & Sacks, 1970) e a verificação de entendimento (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, pp. 379). Tais achados recomendam que manuais de metodologia de ensino de línguas atentem para a importância de a) antever, quando do planejamento de tarefas, a interação projetada na etapa de continuidade da tarefa de modo a maximizar a chance de que os objetivos projetados se concretizem e b) considerar as ações de formulação e verificação de entendimento como centrais para a materialização da atribuição do professor como ratificador do conhecimento produzido pelo aluno.

Palavras-chave: metodologia de ensino de línguas adicionais; fala-em-interação de sala de aula; atividade pedagógica; formulação; verificação de entendimento

ABSTRACT

This thesis is aimed at relating classroom talk-in-interaction transcripts to guidelines on teaching methodology. This research discusses guidelines from additional language teaching methodology handbooks (Brown, 2007; Hall, 2001a; Harmer, 2009; Schlatter & Garcez, 2012; Scrivener, 2012) on task planning and interactional management of students' participation while carrying out pedagogical activities. Twenty hours of audiovisual data were generated in a Portuguese-as-an-additional language extension program at a Higher Education institution. The classes registered were a basic 2 level group, whose curriculum followed a project-based methodology. Following Conversation Analysis framework, I analyse five transcribed segments (from a corpus of eighteen occurrences) that portray participants' epistemic *status* K+ concerning the additional language at risk during the accomplishment of pedagogical activities. The accomplishment of the pedagogical activity was constituted in three stages: invite for participation (Ramos, 2010), production and follow up. The actions co-constructed during the follow up stage were crucial to reach different pedagogical goals. When such actions were sequentially implied in relation to the action previously done in the production stage of the pedagogical activity, the goal reached was connected to a concept of language as doing social actions. On the other hand, when these actions did not display such sequential implication, the pedagogical goal was connected to accurate language production. The actions produced by the instructor that downgraded the other participant epistemic status in relation to the additional language were offers of reformulated utterances. The practices and actions that ratified the other participants' epistemic status as K+ in relation to the additional language were formulations (Garfinkel & Sacks, 1970) and comprehension checks (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977, pp. 379). Such findings suggest that additional language teaching handbooks take notice of a) the importance of predicting and projecting the actions to be done during the follow up stage so as to maximize the chances of reaching the pedagogical goals previously planned and b) the actions of formulating and checking understanding as central resources to enable the additional language instructor to ratify others' production (and knowledge) in the additional language at hand.

Key-words: additional language teaching methodology; classroom talk-in-interaction; pedagogical activity; formulation; check comprehension

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página da editora Pearson, seção "Recursos para Professores" (visitada em 01/03/2016)	31
Figura 2 - Página da editora Cambridge, seção "Teacher Training, Development and Research" (visitada em 01/03/2016)	32
Figura 3 - Página da editora Richmond, seção "Richmond Handbooks for Teachers" (visitada em 01/03/2016)	32
Figura 4 - Grupos de manuais de metodologia de ensino	34
Figura 5 - Manuais: visão de língua, tarefa e atividade e etapas	42
Figura 6 - Manuais que abordam perguntas e correção	46
Figura 9 - Posicionamento das câmeras	92
Figura 10 - Linha do tempo/Resumo dos encontros	94
Figura 11 - Linha do tempo "Alguém tem algum..."	104
Figura 16 - Linha do tempo 24/10	Erro! Indicador não definido.
Figura 17 -Linha do tempo "O verbo..."	112
Figura 18 - Linha do tempo 24/10	Erro! Indicador não definido.
Figura 13 - Linha do tempo "Você desmaiou..."	137
Figura 20 - Linha do tempo "O que são..."	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupos de manuais e conceitos discutidos	36
Tabela 2 - Manuais e conteúdos	56
Tabela 3 - Reparo e resolução de problemas	83
Tabela 4 - Ações e recursos linguísticos por atividade pedagógica.....	102
Tabela 5 - Tarefa e etapas de realização da atividade pedagógica "Alguém tem..."	111
Tabela 6 - Tarefa e etapas de realização da atividade pedagógica "O verbo parar é parar de"	121
Tabela 7 - Tabelas comparativas das ações realizadas e objetivos concretizados	123
Tabela 8 - Etapas de realização da atividade pedagógica e ações "Você desmaiou, então?" .	147
Tabela 9 - Etapas de realização da atividade pedagógica e ações realizadas "O que são larvas, Rafael?"	156

“The universe is not made of atoms; it’s made of tiny stories.”
“O universo não é feito de átomos; é feito de pequenas histórias. “
(Joseph Gordon-Levitt, *The Tiny Book of Tiny Stories*)

Dedico esta tese a todas as pessoas que também acreditam que o universo seja feito de pequenas histórias, protagonizadas por elas próprias. Em especial, a todas as professoras e todos os professores que contribuem para fazer um universo diferente a partir do modo como escrevem histórias em suas salas de aula.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PARA COMEÇO DE CONVERSA...	16
---	----

CAPÍTULO 1

1. EXPLORANDO OS MANUAIS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: OS CONCEITOS DE TAREFA PEDAGÓGICA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA, PRÁTICAS INTERACIONAIS E PROJETOS DE APRENDIZAGEM	30
1.1 Do ensino de línguas como ensino de habilidades ao ensino de línguas para a promoção de participação plena: uma visão geral dos manuais de metodologia de ensino	31
1.2 Tarefa pedagógica e atividade pedagógica, projeção e realização: discutindo e relacionando os conceitos a partir dos manuais de metodologia de ensino	37
1.2.1 Orientando o planejamento de tarefas pedagógicas: diferentes aspectos trazidos pelos manuais de ensino ao professor em formação e a formadores de professores	42
1.3 Perguntar, apoiar e corrigir: a mobilização de recursos interacionais para cumprir objetivos pedagógicos na fala-em-interação da sala de aula	46
1.4 Projetos de aprendizagem: resolução de problemas e o professor como ratificador/legitimador na interação de sala de aula – do conceito à elaboração de orientações ao professor	50
1.4.1 Projetando orientações: propostas de parâmetros para o ensino de línguas adicionais por projetos	53

CAPÍTULO 2

2 A ANÁLISE DA CONVERSA: O EXAME SEQUENCIAL DAS AÇÕES PARA FAZER O OUTRO COMPETENTE	58
2.1 Fala-em-interação de sala de aula: a organização da realização de atividades pedagógicas de grande grupo em etapas	62
2.2 Episteme e relações de conhecimento entre os participantes: o que isso tem a ver com não ser especialista?	71
2.2.1 A episteme nos estudos de fala-em-interação de sala de aula	74
2.3 A serviço da manutenção do entendimento comum: sistema de reparo, reparo por verificação de entendimento e sequencias de construção de sentido na fala-em-interação de sala	76
2.3.1 Reparo, correção e a fala-em-interação de sala de aula	79

2.3.2 Construção de sentido e sequências de reparo: a compreensão compartilhada do que está acontecendo como pré-requisito para a resolução de problemas	81
2.4 Formulação e fala-em-interação de sala de aula: formular para ratifica	84

CAPÍTULO 3

3 POR UM OLHAR SITUADO PARA A SALA DE AULA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	88
3.1 Princípios da Análise da Conversa Etnometodológica e as perguntas de pesquisa	88
3.2 Ética na pesquisa: cuidado e respeito aos participantes	90
3.3 A geração de dados como um procedimento marcado: da escolha do cenário ao posicionamento das câmeras	92
3.4 Visualizar para indexar: a primeira instância analítica da pesquisa	93
3.5 A segmentação e a transcrição: o registro escrito de dados audiovisuais como instâncias de interpretação e análise	96
3.6 A análise sequencial dos dados: a construção turno a turno de diferentes modos de fazer sala de aula	98

CAPÍTULO 4

4. A CRUCIALIDADE DAS AÇÕES FEITAS NA ETAPA DE CONTINUIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA CUMPRIR OS OBJETIVOS DA TAREFA PEDAGÓGICA: RATIFICAR A COMPETÊNCIA DO OUTRO E SEGUIR ADIANTE	101
4.1 A etapa de continuidade da atividade pedagógica para cumprir diferentes objetivos de uma tarefa pedagógica: usar a língua adicional para fazer ações <i>versus</i> usar a língua adicional para produzir acurácia	103
4.1.1 “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”: a ação feita na etapa de continuidade da atividade pedagógica dando continuidade à ação feita na etapa de produção	104
4.1.2 “O verbo parar é parar DE”: a ação feita na etapa de continuidade da atividade pedagógica avaliando e ensinando (e construindo assimetria epistêmica)	112
4.1.3. Dar continuidade à realização da ação versus reelaborar uma elocução: as ações feitas na etapa da continuidade da atividade pedagógica cumprindo diferentes objetivos pedagógicos	123
	124

4.2 “É preciso que promovam resíduos”:	estabelecer um entendimento comum, verificar o entendimento e propor alternativas para reescrever coletivamente uma elocução	
4.3 “Você desmaiou, então?”:	formular para ter um entendimento mais preciso da narrativa do outro	137
4.4 “O que são larvas, Rafael?”:	a formulação para encerrar uma sequência da atividade pedagógica e trabalhar para ratificar o status epistêmico do outro	148
4.5 Respondendo as perguntas de pesquisa		158
CONSIDERAÇÕES		
5. A ETAPA DE CONTINUIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA CUMPRIR DIFERENTES OBJETIVOS PEDAGÓGICOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PEQUENAS HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS NA SALA DE AULA PESQUISADA		162
		173
REFERÊNCIAS		
ANEXO 1		179
ANEXO 2		180
ANEXO 3		181
ANEXO 4		184
ANEXO 5		193

INTRODUÇÃO: PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Esta tese é o resultado do meu esforço em relacionar dois campos de produção de conhecimento que muitas vezes são vistos como distantes: a análise interacional pelo olhar da Análise da Conversa e a metodologia de ensino de línguas adicionais. Como pesquisadora que lê e faz pesquisa em Análise da Conversa há 13 anos e professora de línguas adicionais há 10 anos, estou acostumada a participar de discussões com profissionais que ou são mais ligados à área de análise interacional ou que atuam mais fortemente com ensino de línguas e formação de professores. Nas discussões com o segundo grupo de profissionais, muitas vezes ouvi questionamentos sobre a falta de contribuições concretas das análises interacionais de pequenos instantes da sala de aula para a área de ensino de línguas. A motivação de fazer esta tese vem da vontade de, como pesquisadora em Análise da Conversa, fazer um diálogo maior com a área de metodologia de ensino de línguas adicionais, tentando mostrar de modo mais direto a relevância que vejo das pesquisas de análise de interação de sala de aula para a formação de professores.

Gordon-Levitt (2011) diz que “o universo não é feito de átomos; é feito de pequenas histórias”¹ (p. 2) numa tentativa de mostrar que o universo não é só composto de sua parte física, mas das pessoas que estão nele e, ao mesmo tempo em que carregam consigo suas histórias, constroem novas histórias todos os dias. No caso da parte do universo relacionada ao ensino de línguas, podemos dizer que o universo seja composto por mais que pesquisas experimentais e de análise e elaboração de materiais didáticos, mas também de pequenas histórias que acontecem em cada sala de aula, quando as pessoas ali presentes se dispõem a fazer ações em conjunto mediante o uso da língua adicional. Essas pequenas histórias construídas em cada pequeno momento da sala de aula contam o modo como os participantes daquele cenário constroem juntos o que, para eles, é aprender uma língua adicional. Em diversos contextos em que se discute ensino, o foco acaba sendo as diferentes abordagens de ensino e de preparação de tarefas, e pouca atenção é dada à interação de sala de aula, local em que o planejamento é, de fato, concretizado e essas pequenas histórias acontecem. Exemplos disso são os principais manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais (tais como Brown, 2007; Harmer, 2009; Ur, 2010; entre outros). A concretização do planejamento, observada nas ações concretas de professores e aprendizes em sala de aula, contudo, acaba tendo um espaço bastante restrito – em geral, com foco em como corrigir eficientemente a produção linguística dos alunos, raramente acompanhadas de uma reflexão aprofundada sobre

¹ “The universe is not made of atoms; it’s made of tiny stories.”

as implicações dessas correções e ainda mais raramente considerando movimentos interacionais além da correção. Como professora e formadora de professores de línguas adicionais, acredito que a análise da interação de sala de aula tenha contribuições maiores a fazer.

Parto da premissa de que as práticas interacionais que são mobilizadas na realização de uma atividade pedagógica sejam um recurso de trabalho do professor que possibilita construir de fato as histórias que planejamos antes da aula. É durante a interação que a tarefa vai ser cumprida. É na interação que os participantes realizam ações que concretizam diferentes modos de fazer ensinar e aprender. Assim, tanto quanto formular a instrução da tarefa, o planejamento cuidadoso do que vai acontecer na aula requer um levantamento de possibilidades de ação a decorrer na atividade pedagógica projetada.

Esta tese propõe que as ações feitas pelos participantes da sala de aula de línguas adicionais durante a realização de atividades pedagógicas são cruciais para que se cumpram os objetivos pedagógicos projetados no planejamento das tarefas pedagógicas. Em outras palavras, a análise dos dados sustenta a asserção de que, por mais que o enunciado de uma tarefa pedagógica apresente características alinhadas com uma visão de que usar a linguagem é agir no mundo (Clark, 2000), são as ações na sequência da produção feita a partir do enunciado da tarefa pedagógica que sustentarão a visão de linguagem dessa tarefa.

Assim, por mais que o enunciado de uma tarefa pedagógica apresente elementos que podem ser relacionados com o uso da língua adicional para a realização de ações, tais como um propósito de comunicação e interlocução, é na sua realização sequencial que essa visão de língua vai ser concretizada. Tomemos, a título de exemplo por ora, um enunciado de tarefa pedagógica que proponha dar dicas para melhorar um problema ambiental a partir do uso do presente do subjuntivo, como veremos na primeira seção do capítulo de análise (seção 4.1.2). Embora isso esteja relacionado com uma visão de uso da linguagem para a realização de ações, proponho aqui que o objetivo de usar o presente do subjuntivo para fazer a ação de dar dicas será cumprido, de fato, se, após a produção da dica, houver a produção de uma ação que seja relevante após uma dica – como, por exemplo, perguntar se alguém concorda ou discorda com a dica dada, ou perguntar se essa dica faria sentido em outras situações. Se, após a produção da elocução, não houver a realização de uma ação que leve adiante a ação anterior, e, em vez disso se oriente para aspectos unicamente formais dessa elocução, o objetivo de uso da língua adicional para a realização de ações não terá sido alcançado por completo. Gostaria de deixar claro, no entanto, que não acredito que a realização das atividades pedagógicas possa simplesmente ou cumprir ou não cumprir um determinado objetivo, mas que podemos observar

um continuum entre cumprir ou não determinados objetivos e que, por vezes, a realização de algumas atividades pedagógicas pode estar em algum lugar desse continuum. O que proponho nesta tese é que a realização de certas ações contribua para que a atividade pedagógica se aproxime mais ou menos de cada um dos lados desse continuum.

Na análise de dados, para fazer referência a esses momentos de produção a partir do enunciado e reação a essa produção, proponho que falemos em três etapas de realização da atividade pedagógica. A primeira etapa diz respeito ao momento em que alguém é chamado a participar depois de a instrução da tarefa pedagógica ter sido apresentada (ou seja, após ter sido dito “o que vamos fazer”) será nomeado de etapa de “*convite à participação*” (Ramos, 2010). A segunda etapa diz respeito às ações para responder a esse convite, localizadas sequencialmente na *produção* da atividade pedagógica. Por fim, a terceira etapa, em que os participantes lidam com as ações de produção da realização da atividade pedagógica, será referida como etapa de continuidade. A argumentação a ser feita aqui é de que, nos casos em que as ações produzidas na etapa de continuidade trataram como legítimas as contribuições feitas na etapa de produção da realização da atividade pedagógica, levando-as adiante sequencialmente, o objetivo pedagógico cumprido foi relacionado ao uso da língua adicional para a realização de ações quaisquer.

Desse modo, cumprir um objetivo pedagógico depende, além do planejamento cuidadoso da instrução de uma tarefa pedagógica, das ações feitas na sala de aula, durante a realização da atividade pedagógica. Uma das implicações dessa asserção é que, para o planejamento de tarefas pedagógicas efetivas que busquem cumprir objetivos pedagógicos relacionados com o uso da língua adicional para fazer ações, é preciso antecipar possíveis modos de legitimar as produções dos aprendizes e levá-las adiante no plano da ação. Assim, a contribuição desta tese para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais se situa no âmbito dos conceitos de tarefa e atividade (Coughlan & Duff, 1994; Mondada & Doehler, 2004) ao propor que o planejamento da tarefa pedagógica vai além da elaboração de um enunciado, englobando, também, a previsão de ações que podem surgir na etapa de continuidade da realização da atividade pedagógica.

Dentro do enquadre da Análise da Conversa, argumento que, quando as ações feitas na etapa de continuidade da realização da atividade pedagógica apontam problemas de acurácia e, portanto, rebaixam o outro participante a uma posição epistêmica de menos conhecedor, relegando a segundo plano a busca do entendimento mútuo entre os participantes e deixando de levar adiante a sequência da ação feita na etapa de produção, o objetivo da tarefa pedagógica

tornado relevante publicamente aos participantes será o de produção de elocuições com acurácia. Por outro lado, quando as ações feitas na etapa de continuidade têm como objetivo levar adiante a ação em curso, lidando com as formas linguísticas a fim de superar problemas de entendimento (de modo a não rebaixar o outro participante epistemicamente), o uso da língua adicional para a realização de ações é tornado relevante. Muitas vezes, no entanto, as elocuições na etapa de produção são construídas com pausas ou de modo truncado, o que pode exigir paciência e trabalho interacional árduo do interlocutor para formular compreensões possíveis daquilo que foi dito/feito sem, contudo, pôr em relevo o quanto o produtor não sabe ou não consegue mobilizar na língua adicional para realizar ações, para não rebaixá-lo epistemicamente). Isso se torna ainda mais pungente em estágios iniciais de aprendizagem da língua adicional, como no caso dos dados que são objeto de análise neste trabalho. Desse modo, é necessário que seja feito um esforço interacional, principalmente em grupos de nível iniciante, para que o *status* epistêmico de “ser competente em uma língua adicional” seja assegurado e que as categorias sociais assumidas pelos atores e atribuídas a eles sejam construídas de modo amplo, conforme a natureza das ações em curso, sem limitação apenas às que são relacionadas com o conhecimento da língua adicional. Para que isso aconteça, é necessário que o professor reflita sobre as implicações que as ações feitas na interação de sala de aula possam ter.

Meu interesse por flagrar momentos em que não haja rebaixamento epistêmico se deu tanto por resultados de estudos em Análise da Conversa quanto por textos relacionados à pedagogia de projetos (de que tratarei ainda nesta introdução). No que concerne os estudos em Análise da Conversa, no âmbito de um debate entre analistas da conversa e pesquisadores da hipótese interacionista da aquisição de segunda língua, ocupados em estudar a assim chamada interlíngua de falantes não nativos a partir da análise de erros, Firth (1996) argumentou que, em situações corriqueiras de uso da linguagem (ou seja, não experimentais), os participantes tratam interacionalmente a fala dos falantes não nativos como normal e não problemática, estando orientados para a realização de das ações em si. Em consonância com Firth (1996), Firth e Wagner (1997) argumentaram que, na maior parte das vezes, a competência linguística de não nativos não é tornada relevante para que essas pessoas resolvam problemas e façam ações mediante o uso da língua adicional em suas vidas cotidianas. Um exemplo disso é Firth (2009), que examina interações telefônicas entre falantes de inglês como outra língua resolvendo problemas em transações comerciais. Para resolver tais problemas, os participantes não tornam relevantes questões linguísticas, mas tratam de conseguir cumprir seus objetivos por meio da realização de ações, lidando com as ações uns dos outros de modo relevante. Isto é, nessas

pesquisas, o rebaixamento epistêmico de participantes não nativos em interações na língua adicional não são frequentes. Além disso, Frank (2015) observa que ratificar o *status* do outro como conhecedor e não desqualificar o conhecimento do outro são pré-requisitos para a construção de conhecimento em um laboratório de produção de tecnologia de ponta. Na mesma direção, mas em cenário de sala de aula, há evidências para sustentar que momentos em que algum participante tem seu *status* de conhecimento rebaixado por outro não levam à aprendizagem (Garcez & Salimen, 2012; Salimen, 2009).

Assim, temos evidências de estudos em diferentes cenários de que os usuários de uma língua adicional, em diversos momentos, se alçam a categorias sociais que não tornam relevante seu (possível) *status* epistêmico de “menos competentes” ou “menos conhecedores” da língua usada para fazer ações. Além disso, temos razões para questionar o conhecimento de senso comum de que ações que rebaixam o outro epistemicamente gerem aprendizagem. Desse modo, se há evidências de que tornar relevante o não conhecimento do outro pode dificultar a participação em momentos de construção de conhecimento e de aprendizagem, me parece interessante que formadores de professores ocupados com metodologia de ensino se preocupem em trabalhar com professores em formação maneiras de ratificar o conhecimento dos alunos para fazer da sala de aula um lugar frutífero para a construção de conhecimento e aprendizagem.

O entendimento da sala de aula como um local em que seja possível que participantes realizem ações de modo menos assimétrico, contudo, não é unânime entre estudiosos da fala-em-interação nesse contexto. No desdobramento recente do debate acadêmico citado acima, Clark, Wagner, Lidemal e Bendt (2011) propõem que a interação fora da sala de aula, ou “*in the wild*” (ou, no ambiente natural) propicie oportunidades de participação e de uso da linguagem mais autênticas e cotidianas. Apesar de interessante, a proposta dos autores é reveladora de uma visão da fala-em-interação de sala de aula de língua adicional como um local em que não seja possível que os participantes, de fato, se engajem na realização de ações reais. Por ser professora de inglês como língua adicional, tendo aprendido a falar o idioma sem sair do país, em diversas salas de aula em que tive a oportunidade de usar a língua inglesa para participar de debates, ler e discutir reportagens, além de tantas outras atividades, discordo da visão expressa pelos autores. Assim, me motivou, também, mostrar que a sala de aula pode ser um local para que seus participantes realizem ações autênticas, tratadas como legítimas pelos outros participantes.

Soma-se a isso o fato de que as ações mobilizadas para legitimar as produções dos aprendizes também têm estreita relação com os princípios da pedagogia de projetos, apontada

por muitos autores como uma das alternativas para que tenhamos mudanças no cenário educacional. Hernández (1998) justifica os projetos como alternativa pelo fato de essa abordagem pedagógica partir de uma visão diferente da reconhecida na sala de aula tradicional de conhecimento e de aprendizagem. Em uma sala de aula tradicional, o professor muitas vezes é colocado na posição de detentor do conhecimento, já que cabe a ele selecionar os conteúdos a serem ministrados, estabelecer e avaliar metas de aprendizagem.

Algumas das características para o desenvolvimento do trabalho a partir de projetos de aprendizagem são o levantamento de problemas ou perguntas e as atribuições do professor nessa abordagem de ensino. As ações relacionadas com o fazer ser professor na sala de aula projetos têm uma forte mudança em comparação às do fazer ser professor da sala de aula tradicional: ele passa de participante-especialista a *coparticipante* mais experiente e não especialista. Isto é, não é esperado do professor que se porte como *o* especialista e tampouco que trabalhe como detentor do conhecimento, avaliando as contribuições dos alunos, mas que as trate como legítimas, questionando por que se pensa assim e estimulando que se façam mais perguntas.

Barbosa (2014), falando sobre as atribuições do professor na educação infantil sugere que o professor deve buscar “criar um clima democrático de participação no grupo” e “ter uma compreensão de criança como competente e capaz” (p. 57). Apesar de estar tratando especificamente sobre crianças, creio que a descrição das atribuições do professor seja válida também para a discussão sobre ensino de línguas adicionais para adultos.

Em termos de ações sociais realizadas durante a interação de sala de aula, podemos dizer que fazer ser professor na sala de aula de projetos contempla tratar como legítimas as contribuições dos alunos, e, assim, não as tratar interacionalmente como erradas ou equivocadas. Nesse ponto, a análise das ações realizadas pela professora para lidar com as contribuições feitas, mesmo as pouco fluentes ou com inadequações linguísticas, é um modo de descrever concretamente o que é o trabalho de fazer ser o professor da sala de aula por projetos.

As reflexões feitas nesta tese a partir da análise situada de dados de fala-em-interação de sala da aula servirão como subsídio para a produção de um manual de metodologia de ensino de línguas adicionais voltado a cursos livres, programas e núcleos de ensino de línguas adicionais. Assim, a presente pesquisa visa a contribuir diretamente com a formação de professores no que diz respeito à metodologia de ensino de professores de línguas adicionais.

Nos manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais revisados no capítulo 1 (Brown, 2007; Hall, 2001a; Harmer, 2009; Schlatter & Garcez, 2012; Scrivener, 2005; Ur, 2010), observamos a discussão sobre índices aos quais o professor deve atentar ao planejar o enunciado de uma tarefa pedagógica para cumprir diferentes objetivos pedagógicos. Tarefas pedagógicas que propõem encenação em grupos, por exemplo, em que os participantes devem dar conselhos uns aos outros a partir do uso de determinados recursos linguísticos, são sugeridas e recomendadas (Harmer, 2009; Salimen, 2009). Outra tarefa pedagógica recorrente nos manuais para a prática de recursos linguísticos são tarefas de reação: em um cartão, é apresentada uma situação, à qual o aprendiz deve reagir, produzindo, por exemplo, um conselho a partir do uso dos recursos linguísticos que são objeto de ensino (Brown, 2007; Harmer, 2009; Ur, 2010). A partir dessas propostas de tarefas pedagógicas, na etapa de produção, os participantes dessa sala de aula deverão mobilizar recursos linguísticos para realizar ações concretas, que poderiam acontecer em situações corriqueiras de uso da linguagem no mundo. Contudo, a concretização desse objetivo se dará na etapa de continuidade. Se, nessa etapa, após a produção de um conselho na etapa de produção, por exemplo, for produzido um agradecimento ou a rejeição do conselho, a ação produzida pelo participante estará sendo levada adiante e o *status* epistêmico relacionado à língua não estará sendo tornado relevante. Se, por outro lado, for produzida uma ação que não leve adiante a ação anterior senão por seu caráter de evidência de conhecimento linguístico, o objetivo pedagógico de usar a língua adicional para fazer ações em geral não será concretizado. Assim, a interação realizada durante a atividade pedagógica é central para a concretização dos objetivos da tarefa pedagógica de usar a linguagem para agir no mundo nas capacidades diversas de agentividade em geral, para além da sala de aula de língua. Tendo em vista a ausência dessa discussão no âmbito dos manuais de metodologia de ensino, a observação da necessidade de planejar além do enunciado de tarefa pedagógica, considerando possibilidades de ação na etapa de continuidade da realização da atividade pedagógica é pertinente e necessária.

Além disso, as ações que o professor mobiliza para lidar com contextos sequenciais recorrentes em sala de aula também são parte do trabalho de construir e ratificar diferentes modos de fazer sala de aula. Um exemplo desses contextos sequenciais a que me refiro é quando um participante, ao usar a língua adicional para fazer alguma ação, comete algum erro. Ao perceber a produção do erro, uma série de questões podem ser produtivamente consideradas com vistas a empreender a próxima seguinte: foi possível entender a fala do outro?, se sim, o que foi possível entender?, o que foi possível entender é de fato o que se acredita que o outro

propôs? Conforme a resposta para essas perguntas, é possível que o professor se questione se, para alcançar o objetivo pretendido pela atividade pedagógica que está sendo realizada, deve mostrar para o outro o que entendeu para que ele diga se foi isso que quis dizer, se é mais útil corrigir a fala do outro, substituindo o(s) item(ns) inadequado(s) por outro(s), ou apenas ignorar o erro e dar continuidade à ação.

Nos manuais de metodologia de ensino, contudo, as discussões acerca de lidar com erros linguísticos se restringem a apresentar ao professor estratégias para intervir por meio de ações de correção de modo que esses erros parem de ser repetidos. Harmer (2007, p. 137), por exemplo, na abertura de um capítulo sobre correção e *feedback*, aponta que “uma das coisas que intriga muitos professores é por que os alunos continuam fazendo os mesmos erros, mesmo quando esses erros foram apontados a eles repetidas vezes”². O autor então lista uma série de modos para corrigir a fala dos alunos. Ao tratar sobre a produção de erros, o autor parece não problematizar os diferentes contextos sequenciais em que os erros possam ter sido produzidos, o quanto o uso dos recursos linguísticos de modo “errado” impacta ou não nos objetivos da realização da atividade pedagógica ou, ainda, visto que os tais erros persistem, se corrigir é uma ação eficiente para a mudança linguística. Ao colocar a produção repetida de erros já corrigidos em um lugar central do questionamento do professor, o autor adere, nesse ponto específico, a uma visão de:

- a) aprendizagem da língua adicional como mudança das formas linguísticas consideradas erradas para as consideradas certas; e
- b) aluno como deficitário com relação ao objeto de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a ação de corrigir o outro em cenário de sala de aula acaba sendo normalizada e tratada como a principal ação pressuposta do trabalho de fazer ser professor. Na discussão que faço aqui, contudo, parto de um entendimento diferente de aprendizagem de língua adicional e das consequências que esse entendimento tem para interpretarmos as ações realizadas na sala de aula. Adotando o entendimento de que a aprendizagem de línguas adicionais se evidencia na capacidade de expressar-se e de fazer ações concretas mediante o uso da língua adicional, podemos refazer o questionamento apresentado por Harmer (2009) acima para, por exemplo, “de que modo, com passar do tempo, os participantes vão conseguindo mobilizar recursos da língua adicional para fazer diferentes ações?”, “o que fazemos na sala de aula que encoraja os participantes a se arrisarem para usar

² “One of the things that puzzles many teachers is why students go on making the same mistakes even when those mistakes have been repeatedly pointed out to them.”

os recursos linguísticos da língua adicional para realizar ações?” e “como podemos, como professores, na sala de aula valorizar (em vez de punir) os esforços dos participantes de fazer uso da língua adicional para fazer ações?”. Proponho, nesta tese, que pensemos a sala de aula como um lugar que priorize a realização de ações mediante o uso da língua adicional, em que os participantes sejam convidados a agir, posicionando-se de diferentes modos. A partir dessa visão, talvez possamos pensar em por que ou por que não corrigir o outro.

A correção consiste em uma substituição de algo na elocução produzida por outro participante. Um participante diferente daquele que produziu uma elocução detecta na fala do outro algum equívoco ou inadequação e substitui o(s) item(ns) considerados problemáticos. Tal ação não está a serviço da manutenção do entendimento mútuo entre os participantes, já que, para que sejamos capazes de corrigir o outro, é necessário que tenhamos compreendido o que o outro disse tão bem a ponto de apontar uma falha na sua produção e propor um substituto para tal falha (Garcez, 2006; Loder, 2006; Schulz & Garcez, 2002). Pelo fato de a ação envolver apontar uma falha e propor um substituto para tal falha, podemos dizer que a correção da fala do outro é uma ação que está relacionada à construção de categorias ligadas a ser mais conhecedor/menos conhecedor de algo. Assim, essa ação rebaixa epistemicamente o participante corrigido em relação ao participante que corrigiu.

Uma das razões que justificam a importância de o professor ter conhecimento com base técnica acerca de interação se dá pelo fato de ela ser um de seus recursos de trabalho. É por meio da interação – com efeito, *na interação* – que se dá o ensino e a aprendizagem. É a partir do que fazemos com a língua adicional e de como respondemos aos turnos de nossos alunos que o fazer sala de aula vai acontecer. E, dependendo do modo como interagimos, podemos construir modos de fazer sala de aula, de ser professor e de ser aluno de uma sala de aula de língua adicional mais orientados ou a uma perspectiva de ensino e de aprendizagem que vê o aluno como deficitário em relação ao uso da língua adicional ou mais atenta às realizações que o aluno é capaz de fazer a partir da mobilização de seu repertório linguístico na língua adicional.

Tenho em vista, contudo, que apenas o conhecimento técnico científico em si não seja garantia de que o profissional melhore sua prática. Entretanto, o conhecimento mais aprofundado sobre fenômenos interacionais, aliado ao olhar reflexivo para registros transcritos de situações cotidianas, pode proporcionar instâncias de reflexão sobre as diferentes ações feitas naquele aqui-a-agora e que propósitos essas ações sustentam pedagogicamente. Com isso, é oportunizado ao professor uma instância de reflexão sobre suas próprias ações quando está em sala de aula.

Observa-se, assim, a necessidade de aproximação entre os estudos produzidos a partir de análises de fala-em-interação e a formação de professores, mais especificamente dentro de metodologia de ensino e didática. Há uma lacuna entre esses dois campos. O relatório de pesquisa que apresento aqui tem como objetivo apresentar subsídios para a construção de uma ponte entre essas duas áreas.

O cenário investigado foi uma turma de nível básico de um programa de português para estrangeiros de uma instituição de ensino superior. Nesse programa, existe uma orientação para elaboração de currículo a partir da perspectiva de gêneros do discurso e projetos de aprendizagem. Devido a esse cenário pedagógico, durante a elaboração do projeto de pesquisa que resulta na investigação relatada nesta tese, havia duas expectativas gerais: (a) a de que houvesse momentos de resolução de problemas durante a realização das atividades pedagógicas; e (b) a de que fosse possível observar o surgimento de categorias sociais que não tornassem prioritariamente relevante uma hierarquia epistêmica entre os participantes durante a realização das atividades pedagógicas.

A primeira expectativa se justificava pelo enquadre de trabalho por projetos de aprendizagem adotado no núcleo de ensino de português para estrangeiros como um todo (Hernández, 1998; Barbosa, 2004). Para que essa abordagem pedagógica seja implementada em sala de aula, as orientações descritas na literatura apontam para dois caminhos de planejamento: a partir da elaboração de perguntas norteadoras com questões que os participantes queiram solucionar ou a partir da proposição de elaboração de um produto final. Tanto no primeiro caso quanto no segundo, é previsto que os participantes se coloquem na posição de produtores/autores e resolvam problemas em conjunto para buscar respostas para as perguntas iniciais ou para fazerem juntos o produto final proposto.

A definição de resolução de problemas em interação da qual parti é a de instâncias interacionais em que os participantes de uma dada interação precisam lidar com algum problema de ordem prática que tenha suspenso a atividade que vinha sendo realizada (Kanitz, 2013). Garcez, Frank e Kanitz (2012), Kanitz (2013), Ramos e Kanitz (2012) e Frank (2015) descrevem instâncias em que tais problemas de ordem prática acontecem em um laboratório de metalurgia que investiga materiais para engenharia de equipamentos biomédicos biocompatíveis, aproximando-as a instâncias de construção de conhecimento. Kanitz (2013) descreveu a atividade de resolução de problemas nesse cenário e apontou que, para que eles fossem resolvidos (e a atividade suspensa fosse retomada), era necessário o engajamento conjunto na busca de uma resolução boa o suficiente.

No momento da elaboração do projeto de pesquisa, havia uma expectativa muito grande de registrar esse fenômeno. Porém, essa expectativa não foi confirmada, pois não registramos sequências em que os participantes suspendessem a realização de uma atividade para resolver algum problema de ordem prática. Localizamos, contudo, ocorrências em que os participantes tiveram que lidar com problemas de produção de turnos de fala e compreensão dos turnos de fala do outro. Porém, essas sequências não se caracterizam como sequências de resolução de problemas propriamente ditas, mas sim como sequências de reparo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Loder, 2008). A diferença central entre essas duas trajetórias está no fato de as sequências de reparo girarem em torno de uma fonte de problema circunscrita a um turno de fala. Isto é, esse problema é da ordem ou de produção ou de compreensão de um turno de fala. Já os problemas tratados no laboratório de metalurgia não estavam circunscritos à produção ou à compreensão de turnos de fala, mas a algo que precisava ser investigado, discutido e acordado por todos os participantes, com evidente topicalização do problema e extensas atividades interacionais empreendidas na busca de resolução do problema.

Com relação à segunda expectativa, nomeadamente, a de que fosse possível observar o surgimento de categorias sociais que não tornassem prioritariamente relevante uma hierarquia epistêmica entre os participantes durante a realização das atividades pedagógicas, observamos que, de fato, nem sempre os *status* epistêmicos dos participantes com relação à língua foram tornados relevantes na realização das atividades pedagógicas. O que fez a diferença para isso, mais que a instrução da tarefa, foi a continuidade dada pelos demais participantes a partir das produções, no sentido de dar seguimento à ação feita anteriormente de um modo mais próximo daquilo que observaríamos em interação cotidiana com mandatos institucionais (Maynard, 1986; Garcez, 2002) distintos dos comumente associados à interação de sala de aula. Ou seja, conforme anunciado anteriormente, as ações feitas a partir da instrução da tarefa pedagógica são cruciais para a concretização do construto da tarefa.

Além disso, foi possível mapear momentos em que foram mobilizadas práticas interacionais para minimizar a assimetria epistêmica, bem como momentos em que os participantes produziram esforços interacionais para manter o *status* epistêmico projetado com relação à língua, sem que houvesse rebaixamento de *status* epistêmico do outro. Nos contextos em que algum participante demonstrou alguma dificuldade de participar, mais especificamente, de explicar o significado de algum item após ter confirmado que conseguiria fazê-lo, a professora reformulou aquilo que foi dito antes, aproveitando todos os itens previamente utilizados pelo aluno para ratificar a produção do participante que estava em dificuldade.

Nos momentos em que os participantes resolveram algum problema de entendimento ocasionado por questões linguísticas, foram observadas iniciações de reparo pelo outro por verificação de entendimento. Essa ação consiste em fazer uma formulação de um entendimento possível do turno do outro e expor a esse participante tal entendimento para que seja confirmado ou não. Quando verifica o entendimento que tem da produção do interlocutor, o participante se coloca em uma posição epistêmica de menos conhecedor, já que caberá ao interlocutor confirmar ou não o que foi compreendido. Assim, a verificação de entendimento se constitui em um procedimento para lidar com questões linguísticas sem necessariamente apontar o outro participante como menos competente.

A tese que apresento neste relatório, portanto, busca um diálogo entre os estudos de análise interacional de sala de aula da Análise da Conversa e a área de metodologia de ensino de línguas adicionais. Essa aproximação será feita a partir da proposta de que as ações que acontecem na etapa de continuidade da atividade pedagógica são cruciais para a concretização dos objetivos pedagógicos projetados no planejamento das tarefas pedagógicas. Mais precisamente, sugiro que, para que se cumpram objetivos pedagógicos relacionados ao uso da língua adicional para realizar ações é importante que a etapa de continuidade da atividade pedagógica seja composta de ações sequencialmente atreladas às ações realizadas na etapa de produção da atividade pedagógica.

Além desta introdução, a tese conta com cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento os conceitos que fundamentam a tese no que diz respeito à metodologia de ensino de línguas adicionais, quais sejam: atividade pedagógica e tarefa pedagógica, práticas interacionais para o manejo da sala de aula e projetos de aprendizagem. Os conceitos são apresentados e discutidos à luz das contribuições trazidas por manuais de metodologia de ensino de línguas. No segundo capítulo, introduzo a Análise da Conversa, enquadre teórico-metodológico que orientou a análise interacional relatada aqui. Apresento primeiramente os princípios que norteiam o pensamento em Análise da Conversa, para, então, discutir a noção de fala-em-interação institucional e propor a organização interacional da realização das atividades pedagógicas nas etapas de convite à participação, produção e reação. Discuto, então, os conceitos relacionados à episteme (como os participantes lidam com diferentes posicionamentos em relação a conhecimento), reparo (sistemática mobilizada pelos participantes de uma interação para resolver problemas de produção, escuta, entendimento e intersubjetividade) e o que distingue essa sistemática das sequências de resolução de problemas, e finalmente formulação (prática

em que um participante reproduz o que foi dito anteriormente com outras palavras). No Capítulo 3, os procedimentos metodológicos para geração, indexação e análise de dados são descritos.

No quarto capítulo, em que relato os resultados de análise, apresento a análise de cinco segmentos. Na primeira seção, analiso os segmentos “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?” e “O verbo parar é parar de”, com a finalidade de sustentar a asserção central de que as ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica são cruciais para o cumprimento de objetivos pedagógicos relacionados a diferentes visões de língua adicional. Em ambos os segmentos, as atividades pedagógicas que estavam sendo feitas eram de prática de recursos linguísticos previamente apresentados, cujas instruções se pautavam por uma noção de uso da linguagem como ação. Contudo, na atividade pedagógica realizada no primeiro segmento, as ações produzidas na etapa de continuidade da atividade pedagógica deram seguimento à sequência de ações da etapa de produção da atividade pedagógica de modo a não tornar relevante a hierarquia nas posições epistêmicas. Na atividade pedagógica realizada no segundo segmento, entretanto, as ações na etapa de continuidade da atividade pedagógica tornaram relevante a hierarquia epistêmica com relação aos conhecimentos de língua adicional entre os participantes e, portanto, abandonaram a sequência de ações da etapa de produção.

Pela análise do terceiro segmento, “É preciso que promovam resíduos”, argumento que pode existir a legitimação e a ratificação das produções dos alunos mesmo em momentos em que o foco seja o trabalho de precisão linguística. No caso desse segmento, conforme veremos detalhadamente adiante (seção 4.3), os participantes estavam engajados na reescrita coletiva da frase que dá nome ao segmento. Essa ratificação foi alcançada na etapa de continuidade da atividade pedagógica, mediante a explicitação do sentido do item “promover”, seguida pela verificação de que a participante que produziu a elocução realmente quis dizer o que disse. Após a des-confirmação desse entendimento, são oferecidos itens para substituir “promover”. Ser a autora da elocução a ser reescrita coloca a participante em um *status* epistêmico de C+, já que o sentido pretendido da elocução está em seu território de conhecimentos. Ao fim do segmento, é a própria quem finaliza a sequência, ao aceitar a oferta do item “reciclar”.

No quarto segmento, “Você desmaiou, então?”, os participantes estavam engajados em uma atividade pedagógica que consistia em narrar situações pessoais em que precisaram de auxílio médico. Argumento que, durante a etapa de produção da atividade pedagógica, a verificação de entendimento e a formulação são mobilizadas para tratar do entendimento de uma parte da história narrada que não fica clara para os participantes sem que haja o rebaixamento epistêmico. Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, são produzidos

consequencialmente comentários e perguntas sobre a história contada, havendo, assim, a orientação para o cumprimento de objetivos pedagógicos relacionados ao uso da língua adicional para fazer ações. Por fim, analiso o segmento “O que são larvas, Rafael?”, também produzido durante a realização de uma atividade pedagógica que envolvia contar uma história. Aqui, argumento que há trabalho interacional para ratificar a competência e o *status* epistêmico de conhecedor do participante que contava a história por meio da mobilização da formulação na etapa de continuidade da atividade pedagógica. Além disso, observamos, também na etapa de continuidade da atividade pedagógica a produção de uma pergunta sobre a história contada. Aqui, também, observamos a orientação para a realização de um objetivo pedagógico de uso da língua adicional para a realização de ações.

Por fim, no capítulo de considerações finais, discuto as implicações da pesquisa para estudos em Análise da Conversa acerca de episteme e sala de aula, bem como implicações pedagógicas para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais. No que diz respeito à relação dos resultados de análise com as discussões na área de pedagogia de projetos, discuto o fato de não terem sido registradas ocorrências de resolução de problemas, bem como a relevância da descrição das ações feitas pela professora para sustentar o *status* epistêmico dos participantes para a uma descrição mais concreta das atribuições do professor na sala de aula por projetos. No que diz respeito à metodologia de ensino, os pontos discutidos versam sobre aspectos interacionais que podem ser previstos no planejamento de tarefas pedagógicas, tendo em vista cumprir diferentes objetivos pedagógicos. Abordo, também, a discussão sobre recursos interacionais apresentados nos manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais a partir de um olhar situado. Por fim, estabeleço relações entre os estudos de fala-em-interação de sala de aula relacionados a episteme, aprendizagem e construção de conhecimento.

CAPÍTULO 1

1. EXPLORANDO OS MANUAIS DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: OS CONCEITOS DE TAREFA PEDAGÓGICA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA, PRÁTICAS INTERACIONAIS E PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento os conceitos centrais para as reflexões feitas ao longo deste relatório de pesquisa, cotejando-os com o modo como são articulados em manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais. O objetivo central é explorar o modo como os manuais revisados abordam esses conceitos e os entendimentos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nos quais se baseiam.

Entendo manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais como livros diretamente endereçados a formadores de professores de línguas adicionais, bem como aos próprios professores de línguas adicionais, com o objetivo de:

- apresentar uma ou mais propostas de metodologia de ensino;
- sugerir modos de preparar tarefas pedagógicas e planos de ensino;
- propor modos de o professor apresentar conteúdos e manejar a sala de aula.

Os conceitos centrais apresentados são: *tarefa pedagógica* e *atividade pedagógica*; *práticas interacionais* de gerenciamento de sala de aula; e *projetos de aprendizagem* e seus princípios norteadores. As seções estão organizadas em duas subseções: na primeira, apresento o conceito a ser discutido e, depois, discuto o modo como esse conceito é tratado nos manuais de metodologia de ensino de línguas.

O capítulo como um todo está organizado em quatro seções. Na seção 1.1, apresento uma visão geral dos manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais revisados para a realização desta pesquisa. A seguir, na seção 1.2, passo à apresentação dos conceitos de tarefa pedagógica e atividade pedagógica, de modo a distingui-los e relacioná-los com as orientações relativas a esses conceitos nos manuais (seção 1.2.1). Em seguida (seção 1.3), apresento os destaques trazidos acerca de interação de sala de aula e práticas interacionais para o gerenciamento de sala de aula e o modo como o assunto é tratado pelos manuais. A discussão sobre projetos de aprendizagem e de seus princípios norteadores (resolução de problemas e atribuições do professor como ratificador de competência) é introduzida na seção 1.4, para, então, apontar o que é apresentado sobre o assunto nos manuais de ensino. Feito isso, sintetizo as principais contribuições feitas nesta tese dentro desses três pontos no campo de metodologia

de ensino de línguas adicionais e sistematizo as informações apresentadas pelos manuais com relação aos conceitos revisados em uma tabela.

1.1 Do ensino de línguas como ensino de habilidades ao ensino de línguas para a promoção de participação plena: uma visão geral dos manuais de metodologia de ensino

Na área de ensino de línguas adicionais, principalmente de língua inglesa, existe uma tradição editorial de publicações dedicadas especificamente a professores e formadores de professores que buscam conhecimentos e orientações sobre metodologia de ensino. Visitando portais de internet de editoras que publicam livros relacionados ao ensino de línguas adicionais, é possível encontrar uma seção destinada somente a publicações voltadas a professores de línguas. Abaixo, por exemplo, temos fotos dessa seção nos *sites* de três editoras:

Figura 1 - Página da editora Pearson, seção "Recursos para Professores" (visitada em 01/03/2016)

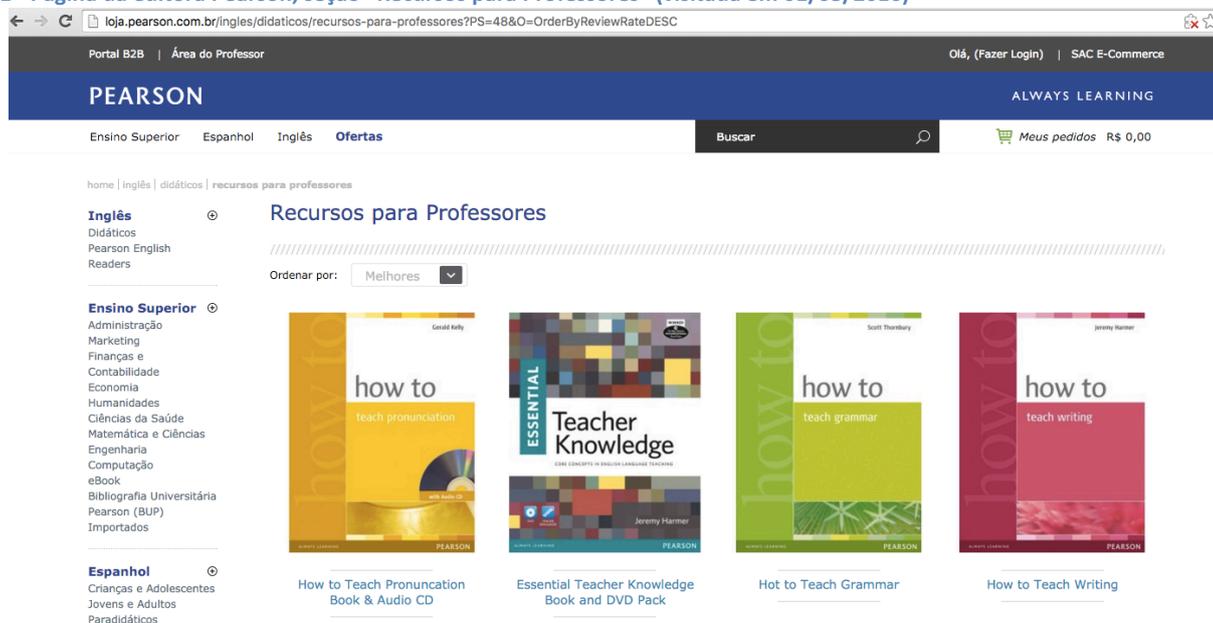


Figura 2 - Página da editora Cambridge, seção "Teacher Training, Development and Research"³ (visitada em 01/03/2016)

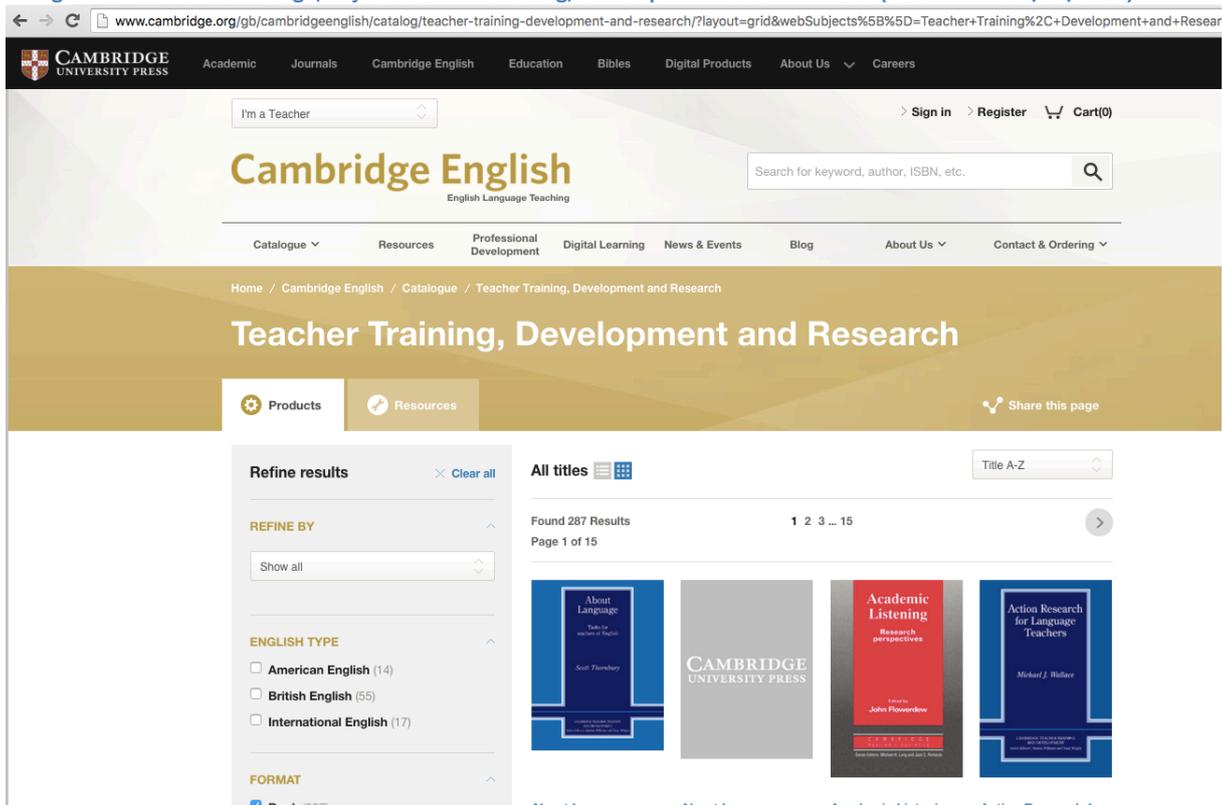
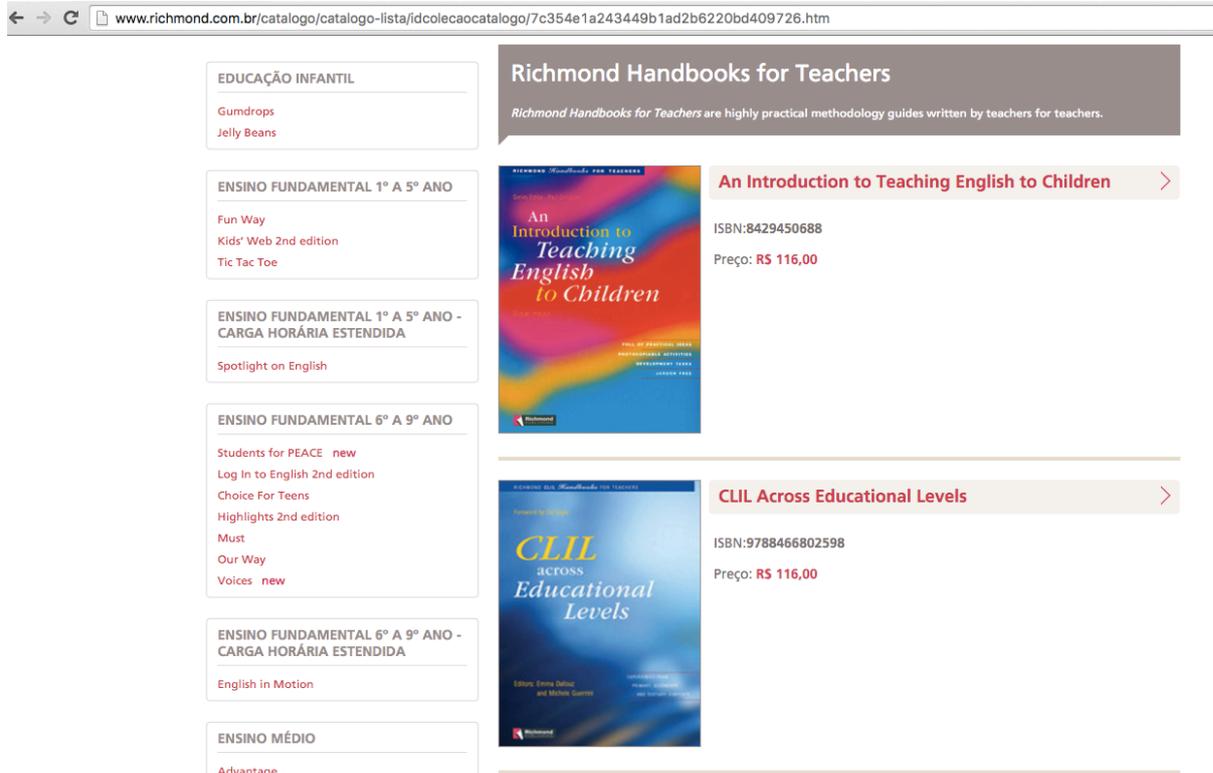


Figura 3 - Página da editora Richmond, seção "Richmond Handbooks for Teachers"⁴ (visitada em 01/03/2016)



³ Treinamento, desenvolvimento e pesquisa para professores (tradução minha).

⁴ Manuais Richmond para professores (tradução minha)

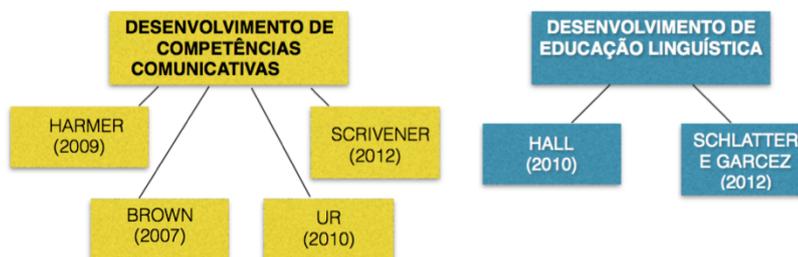
Nas figuras acima, observamos diversos enfoques: como ensinar alguma habilidade específica (compreensão oral, por exemplo), como ensinar alunos de uma faixa etária específica (como crianças, por exemplo), como ensinar a partir de alguma abordagem (como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*⁵) ou manuais gerais sobre o ensino de línguas, que tratam, de modo amplo, de como ensinar línguas adicionais.

Para esta tese, optei por revisar seis manuais. Quatro manuais apresentam uma visão geral sobre o ensino de línguas adicionais, três deles escritos por autores tidos como “clássicos” na área de metodologia de ensino de línguas adicionais (Brown, 2007; Harmer, 2009; Ur, 2010) e um deles (Hall, 2001a) escrito por uma autora com forte trajetória na área de formação de professores de línguas adicionais, mas também com uma trajetória acadêmica de publicações e pesquisa sobre interação de sala de aula. Além desses manuais, optei por revisar um manual com foco específico em técnicas para o gerenciamento de sala de aula (Scrivener, 2012), por ter a expectativa que houvesse uma ênfase maior em interação de sala de aula, e um manual brasileiro sobre ensino de línguas adicionais e projetos de aprendizagem (Schlatter & Garcez, 2012), por privilegiar orientações dentro da abordagem de ensino que proponho discutir neste relatório e que pauta a pedagogia adotada pela professora em cuja sala de aula foram gerados os dados sob análise aqui.

Para a revisão desses manuais neste relatório, optei por dividi-los em dois grupos, de acordo com a visão geral de ensino privilegiada por eles, para facilitar a discussão e a aproximação das contribuições que apresentam. São eles: a) manuais de metodologia de ensino cujo foco é o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a preparar os aprendizes para situações futuras de uso da língua adicional (Brown, 2007; Harmer, 2009; Scrivener, 2012; Ur, 2010) e; b) manuais orientados para o desenvolvimento de educação linguística e da busca pela participação plena de todos os participantes da sala de aula (Schlatter & Garcez, 2012; Hall, 2001a).

⁵ Aprendizagem integrada de língua e conteúdo

Figura 4 - Grupos de manuais de metodologia de ensino



Dentro do primeiro grupo de manuais, o foco das orientações é em diferentes modos para promover o desenvolvimento de competências comunicativas por meio de tarefas pedagógicas. Brown (2007), Harmer (2009) e Ur (2010) organizam suas orientações em torno do ensino das quatro habilidades comunicativas, enquanto Scrivener (2012) apresenta orientações mais gerais, no formato de dicas a partir de possíveis problemas que o professor enfrentaria na sala de aula. Apesar de os manuais desse grupo terem em comum o foco no desenvolvimento de competências comunicativas, a concepção de língua oscila entre eles (e muita vezes dentro de cada manual), sendo às vezes mais direcionada para metas de aprendizagem como realização de ações e outras vezes mais direcionada para metas de aprendizagem como produção de elocuições isoladas. Isto é, em alguns manuais, como Harmer (2009), a orientação para uma visão de uso da linguagem para a realização de ações é consistente, no sentido de apresentar orientações dentro dessa concepção de uso da linguagem e propor tarefas pedagógicas modelares que, na grande maioria, refletem as orientações dadas. Já Brown (2007), por outro lado, apresenta orientações direcionadas ao professor a partir de uma visão de uso da linguagem para a realização de ações e exemplos de tarefas pedagógicas e planos de aulas de aula a partir de uma visão de uso de língua mais centrada na produção de elocuições estanques, sem que estejam relacionadas à realização de ações. Volto a essa discussão na seção 1.2.1, quando discuto o modo como os manuais abordam os conceitos de tarefa pedagógica e de atividade pedagógica.

Todos os manuais do primeiro grupo apresentado acima dão, ainda que brevemente, orientações com relação à interação de sala de aula. As orientações cobrem diferentes modos de agrupamento (Brown, 2007; Harmer, 2009; Scrivener, 2012; Ur, 2010) e de correção oral (Harmer, 2009) mobilização de diferentes tipos de perguntas (Brown, 2007; Ur, 2010; Scrivener, 2012), além de diferentes arranjos de participação de sala de aula (Brown, 2007; Hall, 2001). Scrivener (2012) apresenta um capítulo acerca de intervenções chave do professor, em que mostra como ser encorajador, demonstrar autoridade, evocar informações, entre outros.

As técnicas apresentadas em Scrivener (2012) são bastante gerais, num formato de dicas rápidas, tais como usar o nome dos alunos para chamá-los a participar, olhar para todos os alunos da sala de aula e pedir para os alunos descreverem figuras. As orientações dadas são práticas e úteis ao professor. Contudo, justamente por serem bastante práticas, não apresentam reflexões aprofundadas sobre os possíveis impactos da escolha de uma técnica ou outra.

Já o segundo grupo de manuais (Hall, 2010; Schlatter & Garcez, 2012) apresenta contribuições no âmbito do desenvolvimento da educação linguística e da participação plena dos participantes na sala de aula. Se, por um lado, o primeiro grupo de manuais mostra uma preocupação com a preparação linguística dos aprendizes para um possível uso futuro da língua, os manuais do segundo grupo apresentam propostas para a ação mediante a mobilização da língua adicional na própria sala de aula. Schlatter e Garcez (2012) fazem isso propondo o ensino de línguas adicionais por projetos de aprendizagem. As orientações para o planejamento, condução e avaliação dos projetos incluem, entre outros aspectos, a importância da observação do cenário em que se ensina para compreendê-lo e para que se estabeleçam objetivos de ensino e metas de aprendizagem, a eleição de eixos temáticos e gêneros discursivos a serem trabalhados durante a realização do projeto, e o planejamento das diferentes etapas para a realização do projeto.

Hall (2001) apresenta a organização do ensino de línguas adicionais de modo a fazer com que os aprendizes da sala de aula formem uma comunidade de aprendizagem na própria sala de aula e aumentem sua participação em outras comunidades de uso da língua adicional. Para isso, ela propõe que se realizem atividades pedagógicas com quatro focos: interpessoal (cujo objetivo é que desenvolver habilidades para que estabelecer aproximação entre os alunos e encorajar a interação dos alunos com comunidades de fora da sala de aula), interpretativas (foco em trabalhos com textos impressos, de vídeos e áudio para estabelecer compreensão) e de apresentação (que se relacionam com a produção de textos orais, escritos e multimodais). Além disso, nos capítulos iniciais, a autora discute o conceito de comunidade, apresenta noções de fala-em-interação de sala de aula e aspectos acerca do planejamento de aulas.

Os diferentes modos que os autores optaram por organizar seus manuais de ensino, bem como os focos que escolheram adotar, fazem com que cada manual traga contribuições distintas para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais. Assim, não se pode esperar que qualquer manual apresentado aborde com profundidade todas as questões relacionadas com ensino e aprendizagem de línguas. A revisão apresentada a seguir será feita com base no recorte relevante para a análise de dados a ser empreendida neste trabalho. Portanto, será focado em

detalhe o que cada manual oferece com vistas a antever, já por ocasião do planejamento de tarefas pedagógicas, a interação que acontecerá no decorrer da atividade pedagógica e as práticas interacionais para ratificar o aluno como conhecedor e como interagente capaz de participar de atividades mediante o uso da língua adicional quando a atividade pedagógica estiver em curso.

As seções que seguem tratam de apresentar as discussões específicas desses manuais no âmbito dos conceitos centrais desta tese. Abaixo apresento uma tabela com o objetivo de informar em que seções específicas deste capítulo os manuais introduzidos nesta seção serão retomados. Na tabela, os manuais estão agrupados conforme a apresentação da figura 1, acima. Os conceitos a serem explorados em cada seção estão organizados em colunas. Os manuais revisados estão dispostos em linhas. Os manuais que discutem os conceitos relevantes para esta tese apresentam a célula correspondente preenchida na mesma cor da coluna e marcados com um ✓.

Tabela 1 - Grupos de manuais e conceitos discutidos

	TAREFA PEDAGÓGICA E ATIVIDADE PEDAGÓGICA	PRÁTICAS INTERACIONAIS	PROJETOS DE APRENDIZAGEM
BROWN (2007)	✓	✓	
HARMER (2009)	✓	✓	✓
UR (2010)	✓	✓	
SCRIVENER (2012)		✓	
HALL (2001)	✓	✓	
SCHLATTER E GARCEZ (2012)	✓	✓	✓

Assim, na seção que segue (1.2), sobre tarefa pedagógica e atividade pedagógica discuto esses conceitos à luz de trabalhos acadêmicos relacionados a eles, para, na subseção 1.2.1, relacionar a discussão feita com as propostas relacionadas a esses mesmos conceitos em Brown (2007), Harmer (2009), Ur (2010), Hall (2001) e Schlatter e Garcez (2012). Na seção seguinte, introduzo o conceito de projetos de trabalho/aprendizagem e reviso as orientações apresentadas nos manuais destacados na tabela acima. Na seção 1.3, abordo as práticas interacionais para o gerenciamento da participação na sala de aula em todos os manuais. Por fim, em 1.4, discuto o conceito de projetos de aprendizagem, aproximando-os das propostas de Harmer (2009) e Schlatter e Garcez (2012).

Na seção que segue imediatamente abaixo, portanto, passo à apresentação dos conceitos de tarefa pedagógica e atividade pedagógica.

1.2 Tarefa pedagógica e atividade pedagógica, projeção e realização: discutindo e relacionando os conceitos a partir dos manuais de metodologia de ensino

Muitas vezes professores fazem uso dos termos “tarefa” e “atividade” como sinônimos. No entanto, “tarefa pedagógica” e “atividade pedagógica” serão tratadas aqui como fenômenos distintos, ainda que intimamente relacionados. Coughlan e Duff (1994) estabeleceram a diferença entre tarefa e atividade no enquadre de uma discussão sobre o uso de tarefas para fazer experimentos relacionados com aquisição da linguagem. O ponto defendido pelos autores era o de que propor uma mesma tarefa (quer dizer, dar uma mesma instrução) em grupos de participantes distintos não é garantia de que as ações que esses participantes vão desempenhar (ou seja, a atividade interacional que vai acontecer) serão as mesmas.

Os autores definem tarefa como uma “‘planta baixa comportamental’ fornecida aos sujeitos para evocar comportamento linguístico”⁶ (Coughlan & Duff, 1994, pp. 175). Nos termos da discussão da obra, o desenho de tal planta seria motivado pelos objetivos de pesquisa e por limitações como tempo, nível linguístico dos sujeitos e questões relacionadas à transcrição dos dados. A atividade, por sua vez, seria o resultado daquilo que acontece durante a realização da tarefa, sendo assim, um produto. Além disso, os autores acrescentam, “a atividade não tem parâmetros ou limites inerentes, exceto aqueles impostos pela tarefa e pelas interpretações e expectativas daqueles envolvidos nela”⁷ (p. 175). Dito em outras palavras, a atividade resulta das interpretações tanto de quem projetou a tarefa quanto dos sujeitos que a realizam, de modo que uma atividade dificilmente será inteiramente idêntica a outra.

A observação de que a proposição de uma mesma tarefa para diferentes grupos de participantes não garante a mesma atividade interacional teve implicações diretas para as pesquisas experimentais de aquisição da linguagem. A visão antiga de que tarefas iguais propiciariam as mesmas oportunidades de produção linguística foi problematizada, já que se mostrou que as oportunidades de produção linguística estão relacionadas também com a atividade interacional, que é fruto da interpretação dos participantes da tarefa.

Mondada e Doehler (2004) avançaram na relação entre os conceitos de tarefa e atividade ao discutirem como uma tarefa pedagógica é reconfigurada colaborativamente em uma sala de aula. Analisando o modo como os participantes transformam uma tarefa pedagógica gramatical em uma tarefa pedagógica de discussão sobre uma obra de arte ao longo da atividade

⁶ A task, we propose, is a kind of behavioral blueprint provided to subjects to elicit linguistic behavior.

⁷ ... activities have no inherent parameters or boundaries, except those imposed by the task and by the interpretations and expectations of the individuals involved in a given task.

interacional, as autoras apontam que não só tarefa e atividade são conceitos distintos, mas aquilo que é feito interacionalmente no decorrer da atividade “contribui para criar a tarefa em questão, definir o problema a ser solucionado e, assim, moldar o contexto de aprendizagem e o significado de o que é aprender”⁸ (p. 514). Assim, para além de Coughlan e Duff (1994), a atividade pedagógica realizada pelos participantes também acaba por modificar a tarefa pedagógica, na medida em que as ações efetivamente empreendidas a atualiza. Essa observação é bastante pertinente para uma reflexão acerca da atenção dada pelos manuais de metodologia de ensino à interação nas discussões apresentadas sobre tarefa pedagógica e planejamento de tarefa pedagógica.

É na interação que a atividade pedagógica é colaborativamente realizada, e é pela atividade pedagógica que a tarefa pedagógica é atualizada e, assim, “leva a várias configurações de fala de sala de aula e estrutura oportunidades de aprendizagem específicas”⁹ (Mondada & Doehler, 2004, pp. 501). Tendo isso em vista, concluo que faça parte do trabalho de planejar uma tarefa pedagógica pensar em possíveis arranjos interacionais que possam ocorrer e em possíveis ações que podemos (como professores) realizar para lidar com as diferentes participações e interpretações dos alunos daquilo que foi inicialmente proposto.

Essa distinção é bastante cara no âmbito desta tese porque interessa aqui discutir como a ação realizada pelo professor (no âmbito da atividade pedagógica e, mais especificamente na etapa de continuidade da atividade pedagógica) importa para que se concretizem os objetivos pedagógicos planejados (no âmbito da tarefa pedagógica). Somado a isso, o destaque dado nesta tese para a importância de pensarmos e tratarmos da atividade pedagógica na formação de professores se dá pela perspectiva analítica do aprender a que me afilio. Vejo aprender aqui, a partir de Abeledo (2008, 2010), Abeledo et al (2014), Garcez e Salimen (2012) e Salimen (2009), como um trabalho interacional feito pelos participantes de uma interação de modo público (ou seja, visível a todos os participantes da interação), que emerge e está circunscrito à realização de atividades interacionais realizadas localmente, em cada aqui-e-agora, para os fins práticos do que está acontecendo. Em outras palavras, entendo o objeto “aprendizagem” aqui como um conjunto de práticas interacionais que os participantes mobilizam quando interagem. Nesse sentido, as atividades pedagógicas feitas em sala de aula sempre propiciarão interação e, por meio dessa interação, aprendizagem. Contudo, dependendo da concepção de linguagem com que a tarefa pedagógica foi planejada e do cuidado conferido nesse planejamento, os

⁸ ... contribute to creating the task at hand, to defining the problem to be solved, and thereby to shaping the context of learning, as well as the meaning of what learning is.”

⁹ (...) leading to various configurations of classroom talk and structuring specific opportunities for learning.”

momentos de interação oportunizados aos aprendizes serão diferentes, permitindo a eles mais ou menos agentividade, em uma gama menor ou maior de categorias identitárias diferentes na sala de aula.

Dito de outro modo: falar sobre tarefa pedagógica é diferente de falar sobre atividade pedagógica, mas, para pensar sobre tarefas pedagógicas, é necessário ter em mente o que se deseja/espera que aconteça na atividade pedagógica. Isto é, o trabalho de planejar uma tarefa pedagógica a ser realizada em aula engloba o trabalho de projetar modo como esperamos que os participantes da sala de aula se engajem na sua realização, nas ações que gostaríamos que eles fizessem e nos posicionamentos que gostaríamos que eles tomassem ao longo da atividade pedagógica. Isso, por sua vez, dependerá do que estivermos preparados a fazer na terceira etapa da atividade, ou seja, de continuidade, depois do convite ao aluno e da sua produção. Com isso, não se está dizendo que as atividades pedagógicas não possam ser reconfiguradas em qualquer das etapas durante a sua realização (Baumvol, 2011; Mondada & Doehler, 2004) ou que o professor deva se fechar ao imprevisto, mas que, pelo contrário, se planejamos tarefas pedagógicas com objetivos de ensino e metas de aprendizagem claras, há uma série de ações que precisam acontecer para que esses objetivos e metas se concretizem e, para isso, é importante ter em vista aquilo que pode emergir na realização da atividade pedagógica e no modo como se organizarão as etapas de realização dessa atividade pedagógica.

As orientações que apresentamos a professores em formação (inicial ou continuada) sobre o que considerar ao planejar uma tarefa pedagógica são reveladoras da visão do que compreendemos que é o objeto de ensino e aprendizagem da língua adicional e do que acreditamos configurar os trabalhos de ensinar e aprender uma língua. Por mais que, a partir de uma mesma tarefa pedagógica possam ser configuradas diferentes atividades pedagógicas, essas atividades pedagógicas acontecem a partir da interpretação dos participantes de uma tarefa pedagógica proposta. Ou seja, por mais que haja variação na interação que vai acontecer a partir da tarefa pedagógica, essa interação tem relação com a tarefa pedagógica proposta, assim, uma impacta na outra.

Dentro do âmbito de pesquisas sobre tarefas pedagógicas e ensino e avaliação, há estudos na área de avaliação que relacionam tarefas pedagógicas e suas respectivas grades de avaliação com diferentes construtos de língua, analisando, assim, a validade de um exame. Schoffen (2009), por exemplo, relacionou o construto do Certificado de Proficiência de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) com uma tarefa de produção escrita, as produções escritas de candidatos que prestaram o exame e a respectiva grade de avaliação do exame.

Segundo ela (2009), o construto do Celpe-Bras se aproxima de uma visão de língua bakhtiniana, “segundo a qual a comunicação é organizada através de gêneros do discurso, com base nas relações axiológicas estabelecidas entre os interlocutores em determinado contexto de produção” (p. 5). Segundo o manual do candidato (Brasil, 2006), as tarefas do exame são entendidas como “convite[s] para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (p. 5). A fim de aumentar a validade do exame, a autora propôs novos parâmetros para a avaliação do exame, buscando uma avaliação holística e integrada de produção e compreensão escritas de texto, a partir da interlocução no texto.

Pesquisas como a de Schoffen (2009), que articulam uma noção de linguagem almejada com tarefas pedagógicas (a partir de índices presentes em seu enunciado como ação, propósito de uso da língua e interlocutores) e o modo como textos escritos a partir dessas tarefas pedagógicas são avaliados para discutir validade, são ótimos exemplos da importância de olharmos para diferentes etapas de realização da atividade pedagógica (enunciado, produção e avaliação) para discutir de modo concreto diferentes noções de linguagem. Em outras palavras, por mais que o enunciado de uma tarefa pedagógica seja pautado por uma dada noção de linguagem, tal noção vai se concretizar de fato no momento da produção feita a partir dela e na avaliação. Relacionando isso com os conceitos de tarefa pedagógica e atividade pedagógica que acabo de revisar, pode-se dizer que o enunciado estaria no campo da tarefa pedagógica, e a produção e a avaliação, no âmbito da realização da atividade pedagógica. Assim, proponho o exame das atividades pedagógicas a partir de três etapas: convite à participação (Ramos, 2010) – em que o participante é convidado a produzir algo relacionado à atividade pedagógica em questão, produção – em que o participante de fato faz algo a partir do convite feito – e continuidade do que foi feito na etapa de produção. O argumento central é que as ações feitas durante a etapa de continuidade são cruciais para que se cumpram os objetivos pedagógicos projetados no planejamento da tarefa pedagógica.

Por outro lado, a articulação e a reflexão sistemática sobre planejamento de tarefa pedagógica e realização de atividade pedagógica ainda são bastante escassas. A necessidade de uma articulação maior entre estudos (e interesses) relacionados a questões didáticas, no caso das línguas adicionais, com foco maior em discussões no âmbito da tarefa pedagógica, e em questões de interação de sala de aula é apontada por Rojo (2007). Segundo a autora “os textos que tratam do processo de ensino-aprendizagem dão pouca atenção ao papel da linguagem nesse

processo, e aqueles que tratam da organização das falas em sala de aula pouco se detêm no quê e como foi ensinado e naquilo que foi aprendido” (p. 339). É nessa lacuna que a discussão que apresento neste relatório se insere.

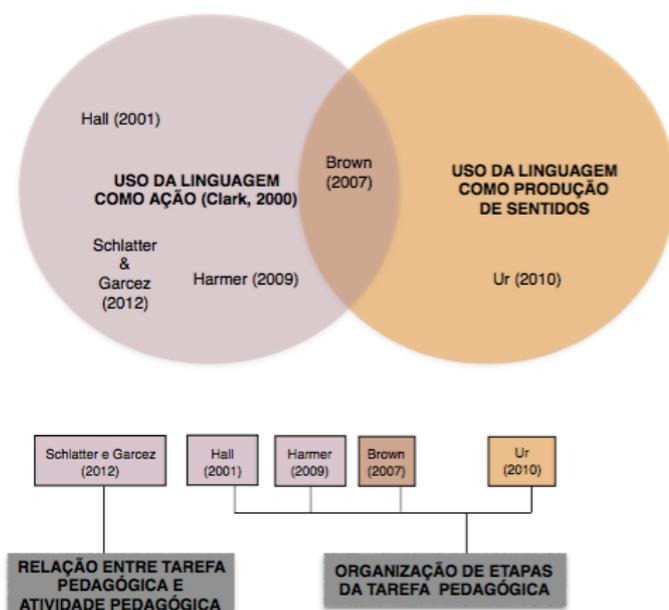
A seguir, apresento os principais pontos levantados por alguns manuais de metodologia de ensino acerca de planejamento de tarefa pedagógica e realização de atividade pedagógica, apontando o que esta tese acrescenta nesse local de produção de conhecimento.

1.2.1 Orientando o planejamento de tarefas pedagógicas: diferentes aspectos trazidos pelos manuais de ensino ao professor em formação e a formadores de professores

Nesta seção reviso o modo como os manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais apresentados na seção 1.1 abordam tarefa pedagógica e atividade pedagógica em suas orientações sobre planejamento de tarefa pedagógica. Procuo, ao longo dessa revisão, articular as contribuições deste relatório.

No que diz respeito às discussões propostas nesta tese, examinei as orientações dadas nos manuais com relação a planejamento de tarefas pedagógicas nas categorias: a) visão de uso da linguagem privilegiada, b) relação entre tarefa pedagógica e atividade pedagógica e c) proposta de organização de tarefas pedagógicas em etapas. A distribuição dos manuais de acordo com cada uma dessas categorias pode ser visualizada nos gráficos abaixo. A visão de uso da linguagem privilegiada está expressa nas figuras de círculo. As informações que dizem respeito ao manual estabelecer relação entre tarefa pedagógica e atividade pedagógica estão logo abaixo. A cor utilizada para representar os manuais são as mesmas que representam as diferentes visões de uso da linguagem.

Figura 5 - Manuais: visão de língua, tarefa e atividade e etapas



A visão de uso da linguagem foi analisada a partir das orientações dadas para o planejamento de tarefas pedagógicas, bem como dos exemplos de tarefas pedagógicas apresentados. Classifiquei como manuais pautados por uma visão de uso da linguagem como ação (Clark, 2000) aqueles cujas orientações e exemplos apresentados trouxessem os índices relacionados a gêneros do discurso: interlocução, propósito e formato. Nesse primeiro grupo estão Hall (2001), Harmer (2009) e Schlatter e Garcez (2012). Pelo fato de Ur (2010) apresentar propostas de tarefas organizadas em termos de formato e conteúdo, raramente apresentando propósito e interlocução, o manual foi classificado como pautado por uma visão de uso da linguagem como produção de sentidos. Brown (2007) foi colocado na intersecção entre as duas visões por apresentar orientações para o planejamento de tarefas dentro da perspectiva de uso da linguagem como ação, mas exemplos que correspondiam à visão de uso da linguagem como produção de sentidos.

O foco das orientações propostas por Harmer (2009) está na sequência de etapas de tarefas pedagógicas preparatórias para o trabalho com cada uma das habilidades e com a prática de recursos linguísticos com objetivo final de participar em uma instância de comunicação. Ao tratar das habilidades de produção (escrita e fala), o autor, em alguns exemplos de tarefas pedagógicas, chama a atenção para a importância de abordar a diferença entre diversos eventos mediados pela fala, como encenações de palestras (p. 353-363), e ressalta a importância de trabalhar com as características desses eventos.

Hall (2001) apresenta uma visão de uso da linguagem como ação, tratando como objeto de ensino da sala de aula de língua adicional a produção de ações por meio da mobilização de recursos linguísticos da língua ensinada/aprendida. Ao apresentar os diferentes focos das tarefas pedagógicas (interpessoal, estabelecer proximidade afetiva entre os alunos; interpretativa, compreender de diferentes textos; e apresentacional, produção de diversos tipos de texto), a autora parte de sugestão de assuntos e gêneros que o professor pode abordar e os relaciona com o aumento de participação dos alunos na comunidade da sala de aula e em outras comunidades falantes da língua adicional a ser desenvolvida na aula. Quando trata de instruções para o planejamento de aula de um modo geral (p. 110), sugere três grandes pontos que não devem ser esquecidos ao se planejar uma aula: os objetivos gerais e específicos, os procedimentos e a lição de casa proposta. Ao falar sobre os procedimentos, a autora lembra que o professor deve escrever de forma direta as instruções de cada tarefa, bem como cada um dos passos necessários para sua realização, o que inclui a estrutura de participação de trabalho individual, em duplas, trios ou grandes grupos. Apesar de destinar um capítulo inteiro sobre discurso de sala de aula, no momento em que discorre sobre planejamento de aula, a autora não tece relações entre planejar tarefas pedagógicas e planejar a atividade pedagógica que será realizada.

Em Schlatter e Garcez (2012), o contexto de uso da linguagem é relacionado pelos autores, por exemplo, quando orientam o trabalho com a leitura na sala de aula a partir de tarefas pedagógicas. Para os autores, saber ler é “lidar com textos de interlocutores-autores para compreendê-los, (re)agir e tomar posição crítica frente a esses enunciados (orais e escritos) e fazer coisas no mundo a partir do que entendemos que eles nos dizem” (p. 142). Tal visão de leitura se relaciona fortemente com situações de leitura com as quais as pessoas se deparam no mundo ao lidar com textos escritos, na medida em que prevê uma ação futura a partir de um texto. Quer dizer, parte do princípio de que lidamos com textos porque temos um objetivo ou necessidade para isso, e é essa necessidade que guiará o modo como percorreremos o texto e atentaremos para um detalhe ou outro. Apesar de dar trato às habilidades de comunicação, elas não são abordadas de modo central na proposta dos autores pelo fato de objetivo central desse manual ser capacitar o professor a planejar um projeto de aprendizagem interdisciplinar, bem como as tarefas pedagógicas para implantá-lo.

Conforme anunciado na abertura desta subseção, Brown (2007) está situado em ponto intermediário entre a visão de uso da linguagem para a realização de ações e a de uso da linguagem para produção de sentidos. Como exemplo disso, cito alguns princípios sugeridos na elaboração de tarefas pedagógicas de leitura. O autor apresenta oito princípios a serem

considerados (p. 373–376), o segundo deles sendo a escolha de gêneros a serem lidos e objetivos de leitura que façam parte da vida dos alunos (p. 373). Apesar de mencionar a importância dos objetivos de leitura, nas duas aulas de leitura apresentadas como modelares (p. 377-385), as tarefas pedagógicas sugeridas são restritas à localização de informações. Após a leitura, são propostas perguntas de discussão, mas nenhuma delas depende necessariamente da leitura do texto; sendo discussões gerais, mais sobre o tema abordado pelo texto do que sobre as ideias apresentadas no texto. Assim, a leitura é tratada na prática como uma habilidade mais relacionada com a identificação e produção de sentidos do que com a realização de ações.

Já Ur (2010) apresenta uma visão orientada totalmente ao uso da linguagem para a produção de elocuições e sentidos estanques, não necessariamente atrelados à realização de ações. Dentro de uma seção intitulada “Compreensão oral da vida real na sala de aula”¹⁰, Ur (2010, pp. 107) lista algumas orientações para a implementação de tarefas pedagógicas de compreensão oral autênticas. Um dos pontos diz respeito ao propósito de escuta. Contudo, ao exemplificar esse ponto, a autora dá como exemplo o seguinte enunciado de tarefa pedagógica “Ouça e descubra onde a família vai passar as férias de verão. Marque os locais no mapa”¹¹ (p. 108). De um modo geral, a tarefa pedagógica proposta pela autora estabelece um objetivo para a escuta da faixa de áudio. Entretanto, esse objetivo está no desenvolvimento da habilidade cognitiva da compreensão oral em si, sem estabelecer uma ponte com uma situação em que fizesse sentido descobrir essas informações para então mobilizá-las e realizar alguma ação futura.

As orientações para o planejamento de tarefas pedagógicas, seja para o uso da linguagem para a produção de ações ou de sentidos, é de grande importância para que se atinjam objetivos. Contudo, se não atentamos para as possibilidades de interação que possam ocorrer durante a realização da atividade pedagógica ao orientar o planejamento de tarefas pedagógicas, a ideia comunicada a professores em formação e formadores de professores pode ser que a tarefa pedagógica em si se baste para garantir o alcance dos objetivos de ensino e metas de aprendizagem propostos.

Schlatter e Garcez (2012), como anunciado acima, trazem em seu conceito de tarefa pedagógica a necessidade de projeção da atividade pedagógica esperada. Os autores entendem tarefa pedagógica como o “planejamento e direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa

¹⁰ “Real-life listening in the classroom”

¹¹ “Listen and find out where the family are going their summer holidays. Mark the places on your map.”

ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (p. 95). De modo complementar, a atividade pedagógica é compreendida pelos autores como a “realização em si da proposta, isto é, da tarefa (ou de variações dessa proposta), concretamente nas ações locais dos participantes envolvidos” (p. 95). Ou seja, ao planejarmos uma tarefa pedagógica que será implementada em uma sala de aula, é de suma importância projetar também as possibilidades de atividades pedagógicas que essa tarefa prevê e possibilita.

A contribuição deste relatório para as propostas dos manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais no âmbito do planejamento de tarefas pedagógicas diz respeito à necessidade de se pensar previamente naquilo que o aluno realizará a partir da etapa de convite à participação da realização da atividade pedagógica e, além disso, projetar possíveis ações que podem ser feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica, de modo a tornar ou confirmar como legítimas as contribuições feitas.

Para dar conta dessa projeção interacional, proporei que pensemos em termos de organização de etapas da realização da atividade pedagógica: convite à participação (momento em que é os participantes são engajados na participação da atividade), produção (quando a participação é concretizada) e continuidade (quando algum participante faz alguma ação relacionada à ação feita durante a produção). A partir da análise de dados (a ser apresentada no capítulo 4), observaremos o modo como, já na etapa de continuidade da atividade pedagógica, o professor, ao lidar com as produções dos alunos, contribui para concretizar o objetivo de ensino e a meta de aprendizagem da tarefa pedagógica. Assim, durante o planejamento das tarefas pedagógicas, precisamos levantar possibilidades de ação dos demais participantes após a produção do aluno para dar continuidade à ação realizada, criando uma continuidade sequencial. Uma discussão mais detalhada das etapas de realização da atividade pedagógica será feita no capítulo 2, na seção 2.1, relacionada à fala-em-interação institucional.

A discussão sobre as ações feitas pelos participantes da sala de aula nos diversos momentos de realização da atividade pedagógica será feita na seção que segue abaixo. Será apresentado e discutido o modo como os manuais abordam as ações feitas mediante o uso da linguagem para o gerenciamento da aula e da participação dos alunos.

1.3 Perguntar, apoiar e corrigir: a mobilização de recursos interacionais para cumprir objetivos pedagógicos na fala-em-interação da sala de aula

Nesta seção, apresento a discussão feita pelos manuais de metodologia de ensino revisados com relação especificamente a ações interacionais para o gerenciamento da interação de sala de aula e o cumprimento de diferentes objetivos pedagógicos.

Os manuais de ensino revisados tratam do tema a partir de três eixos: interação de sala de aula quanto aos possíveis arranjos de organização de atividades pedagógicas (trabalho individual, em pequenos grupos ou no grande grupo) e a tipos de perguntas e procedimentos para correção de erros linguísticos. Pelo fato de os pontos do primeiro eixo se distanciarem do escopo da pesquisa que relato aqui, não descreverei o modo como os autores os abordam. Na figura 6, abaixo, apresento a divisão dos manuais que tratam de correção e de perguntas.

Figura 6 - Manuais que abordam perguntas e correção



Assim, os manuais que discutem perguntas são Brown (2007), Hall (2001), Scriver (2012) e Ur (2010), enquanto os que abordam correção são Hall (2001), Harmer (2007) e Schlatter e Garcez (2012). Brown (2007), Scriver (2012) e Ur (2010) apresentam uma lista com uma tipologia de perguntas que o professor pode fazer para dar início a discussões no grande grupo. Em Brown (2007) e Ur (2010), nas tipologias apresentadas pelos autores, as perguntas são classificadas de acordo com o que elas solicitam do aprendiz (comparar uma informação a outra e justificar uma resposta, relacionar algo que foi dito com outra informação). Já em Scriver (2012), as perguntas são divididas em grupos, de acordo com seus objetivos: perguntas reais (para as quais o professor não tem a resposta), perguntas de verificação (para as quais o professor tem a resposta e quer se assegurar de que todos têm a mesma compreensão de tudo) e perguntas conceituais (perguntas de sim/não que guiam o aluno para a compreensão de algum ponto de vocabulário ou de gramática que seja alvo de ensino).

Se, por um lado, em Brown (2007), Scriver (2012) e Ur (2010) as perguntas são apresentadas principalmente como recursos para buscar uma resposta dos alunos, estando

localizadas sequencialmente principalmente na etapa da atividade pedagógica que estou chamando de convite à participação, em Hall (2001) elas também são apresentadas como um modo de responder à produção do aluno, ou seja, na etapa de continuidade da atividade pedagógica. A autora descreve a mobilização de perguntas para dar assistência aos alunos durante a realização de alguma atividade pedagógica, quando o aluno demonstra dificuldade de produção. Assim, por meio da pergunta, são evocados elementos linguísticos ou ativados conhecimentos necessários para a participação do outro.

Pensando na importância do planejamento das etapas de realização da atividade pedagógica, é importante ter em vista o fato de perguntas gerarem respostas, com as quais o professor precisará lidar depois, e o modo como as perguntas podem ser implementadas de modo a projetar a continuidade após as produções feitas pelos alunos. Assim, acredito que seja importante que o professor se questione quanto às possíveis ações que determinadas perguntas – como as perguntas de verificação listadas por Scrivener (2012) – convidam os alunos a fazer e quais ações de continuidade seriam possíveis após a realização de tais ações (como correções ou avaliações positivas, por exemplo, no caso da implementação das perguntas de verificação). Chamo a atenção aqui, portanto, que não são discutidas as relações entre as perguntas feitas na etapa de convite à participação e, primeiro, as ações dos alunos interlocutores na etapa de produção e, posteriormente, do professor na etapa de continuidade da atividade pedagógica, muito menos as diferenças que essas ações trazem na concretização de objetivos pedagógicos distintos.

Dentre as ações possíveis para a etapa de continuidade da atividade pedagógica, além das perguntas, a correção também aparece nos manuais. Enquanto Hall (2001) e Schlatter e Garcez (2012) apontam argumentos desfavoráveis a essa ação, Harmer (2007) e Ur (2010) apresentam sem reservas procedimentos para corrigir o outro.

A descrição de diferentes procedimentos de correção faz parte dos manuais de Harmer (2009) e Ur (2010). A partir de diferentes procedimentos de *feedback* corretivo, os autores sugerem diferentes modos e momentos para corrigir o aluno com o objetivo de que os erros produzidos sejam, aos poucos, eliminados. Para ambos os autores, o procedimento de correção a ser adotado vai depender, primordialmente, do tipo de erro feito (se é um erro a partir de algo que já foi ensinado ou se é uma tentativa de produção de algo que ainda não foi formalmente trabalhado em sala de aula). Nenhum dos dois manuais questiona a eficácia da correção ou discute a função, frequência e características da correção pelo outro em situações não

instrucionais. Tampouco a correção é relacionada explicitamente a uma visão específica de língua adicional, ensino e aprendizagem.

Ao tratar de feedback, Hall (2001) não critica diretamente a ação de corrigir o outro, mas dá destaque especial ao *recast*, que consiste em uma correção encaixada que não interrompe o fluxo de comunicação (pp. 85-86). A autora apresenta o estudo de Ohta (2000) para argumentar que, além de não interromper o fluxo da comunicação, o procedimento de correção por *recast* serve como insumo da forma linguística correta, o que, a longo prazo, pode levar à aquisição da forma corrigida.

Schlatter e Garcez (2012), por sua vez, problematizam o procedimento da correção ao discutirem avaliação e *feedback*. Os autores restringem o entendimento desse fenômeno ao ato de “apontar diretamente o erro e ao mesmo tempo a forma considerada correta” (p. 167). Os pontos principais levantados pelos autores dizem respeito a: a) o fato de essa ação ser menos frequente na vida cotidiana do que nos cenários escolares, b) essa ação nos estudos de aquisição da linguagem ter pouco efeito no desenvolvimento linguístico de crianças, c) raridade da correção em estudos que focam a aprendizagem entre pessoas que se tratam como igualmente capazes e competentes, como médicos mais experientes e menos experientes em programas de residência.

Argumento que a ação de corrigir o outro na etapa da continuidade da atividade pedagógica não ajuda o professor a ir ao encontro da concretização de objetivos pedagógicos relacionados ao uso da língua adicional para a realização de ações. Isso se justifica pelo fato de essa ação estar a serviço de apontar falhas de produção, e não em levar adiante a ação feita antes pelo aluno, ou ainda tratar do sentido do que está sendo proposto (como muitas das perguntas apresentadas nas tipologias dos manuais podem fazer). Assim, para concretizar objetivos pedagógicos relacionados com o uso da língua adicional para a realização de ações, é aconselhável que o professor faça, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, ações que lidem com os sentidos produzidos e com as ações feitas anteriormente, e não apenas com as elocuições como amostras de (mau) emprego de formas linguísticas.

Além disso, a raridade da correção em contextos de aprendizagem em que as pessoas se tratam como igualmente capazes, apontada por Schlatter e Garcez (2012), também é de grande importância para esta tese. As pessoas se tratarem como igualmente capazes e competentes, ainda que haja diferenças nas suas experiências, é chave na construção situada de um contexto de produção de conhecimento em que o professor atua como um *não único especialista*. É importante destacar que não se trata de dizer que o professor sabe menos que os alunos ou de

deslegitimar a atribuição de líder do professor. O ponto chave é que o professor, mesmo tendo mais conhecimento acadêmico em algum assunto específico, pode tratar os demais participantes como pessoas que estão colaborando (no sentido de trabalhar junto) e produzindo conhecimentos que, ainda que possam parecer equivocados aos olhos de alguém mais experiente, são legítimos, genuínos e fazem sentido dentro de uma trajetória de aprendizagem.

Na aula de língua adicional, com frequência, observamos alunos contribuindo por meio da produção de elocuições com erros na língua adicional. Se as atribuições do professor como um coparticipante, cocriador e não único especialista são acolhidas, é importante que se pense em práticas diferentes da correção para levar adiante a interação. A contribuição da minha pesquisa é apresentar práticas interacionais mobilizadas para lidar com esses contextos específicos, em que a professora trabalha interacionalmente para ratificar e legitimar a competência dos alunos, em vez de rebaixá-la. Os procedimentos mobilizados pela professora da sala de aula pesquisada (apresentados no Capítulo 2 e analisados no Capítulo 4) são a verificação de entendimento e a formulação.

Na seção abaixo, a última deste capítulo, reviso a discussão das atribuições do professor como não único especialista a partir das reflexões propostas por estudos de projetos de aprendizagem.

1.4 Projetos de aprendizagem: resolução de problemas e o professor como ratificador/legitimador na interação de sala de aula – do conceito à elaboração de orientações ao professor

O ensino por projetos de aprendizagem é apresentado por Hernández (1998) como um lugar simbólico que *pode* propiciar mudança na escola pela visão de conhecimento e de currículo que implica. Essa asserção tem dois desdobramentos: a) o ensino por projetos de trabalho/aprendizagem não é o único meio para que se alcance mudanças na escola, b) o que pode propiciar mudança na escola não é a mera aplicação dos projetos como uma metodologia procedimental, mas a adoção plena de sua base filosófica. Dito de outro modo, os projetos podem gerar mudanças na escola quando são implementados “de dentro para fora”, quero dizer, quando são realizados assumindo-se seus princípios norteadores, e não quando são aplicados como uma fórmula mágica que resolveria todos os problemas da educação sem que houvesse reflexão ou ainda como um modo de manter a escola “atualizada” com as últimas tendências na educação.

A definição do autor (Hernández, 1998) do trabalho com projetos de aprendizagem é de “um percurso por um *tema-problema* que favorece a análise, a interpretação e a crítica (...) *onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista*” (p. 81, grifos meus). O tema-problema, assim, é o ponto de partida e de referência do aprender, que “realiza-se de maneira situada, o que quer dizer que a situação na qual uma pessoa aprende tem um papel fundamental naquilo que se aprende” (p. 3). Outra característica, que deriva da base por um tema-problema, é a de que, ao longo do desenvolvimento de projetos de aprendizagem, os participantes se engajem em buscar conjuntamente soluções para resolver problemas ou para entender melhor o tema-problema elencado.

Com relação às atribuições do professor, temos uma mudança bastante grande, se comparado ao professor da sala de aula dita “tradicional”: ele passa a ser um “cocriador de saber e de cultura” (Barbosa, 2004), e não mais o especialista, mencionado acima por Hernández (1998). Essa mudança nas atribuições do professor, de especialista a cocriador, pressupõe que o professor aceite a vulnerabilidade de sua posição, já que não caberá mais (unicamente) a ele resolver dúvidas e corrigir erros. Assim, cabe ao professor orientar, guiar e fazer mais perguntas que colaborem na construção das respostas buscadas pelo grupo, de modo similar ao proposto dentro do arcabouço pedagógico do movimento da Nova Escola.

Barbosa (2014), no contexto de uma discussão sobre projetos na educação infantil, elenca algumas atribuições do professor na sala de aula. Dentre as características listadas, destaco “escutar o que *os alunos sabem e precisam expressar*” e “interrogar-se sobre o modo como partilha o poder com os alunos e *como cria um clima democrático de participação no grupo*” e “ter uma compreensão *da criança como competente e capaz*” (p. 57, grifos meus). Apesar de a autora estar falando sobre o contexto da educação infantil e sobre crianças, os atributos citados e grifados dizem respeito à postura do professor na sala de aula de projetos de um modo geral, já que se relacionam com *reconhecer e legitimar* a participação dos alunos, tratando-os como *participantes plenos e competentes*.

Barbosa e Horn (2008) acrescentam ainda que uma das prioridades do professor deve ser “criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, *sejam realmente escutadas, legitimadas, e operacionalizadas* para que se construa aprendizagem” (p. 86). Para que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses dos alunos sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas, é primordial que haja um interesse genuíno do professor em entender o que está sendo proposto e que tal interesse genuíno seja demonstrado para os alunos durante a realização das atividades. Além disso, para

que isso aconteça, é importante que o professor não só se esforce para *não* solucionar sozinho as dúvidas, já que ele não é o especialista, mas que busque esforços para tratar como legítimas as contribuições vindas dos demais participantes, de modo a não os tratar como *não especialistas*, mas como *cocriadores*. Todas essas atitudes devem, então, ser operacionalizadas na interação que acontece na sala de aula por meio de ações e práticas interacionais (algumas delas discutidas na seção 1.3, acima).

Hernández (1998) aponta que há diferentes modos para trabalhar com projetos de aprendizagem: desde os globais, que ultrapassam os limites de uma disciplina, até aqueles organizados por componente curricular escolar, e de duração breve ou extensa. Contudo, apesar de não haver uma sequência fixa de passos, o trabalho com projetos é uma “atividade ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte” (p. 81). Barbosa (2004) descreve os passos que se sucedem como momentos decisivos “a definição do tema, o planejamento do trabalho, a realização – coleta, organização e registro das informações – e a comunicação e a avaliação” (p.10).

Considerando estudos na área específica de estudos envolvendo aprendizagem de línguas adicionais, o foco escolhido pelos pesquisadores têm sido as etapas do desenvolvimento de projetos (Andrighetti, 2012; Conceição, 2011) e as atividades pedagógicas realizadas durante sua realização (Prado, 2011; Silva, 2011). A centralidade da resolução de problemas e as atribuições do professor, contudo, não são abordadas de modo central.

Andrighetti (2012) e Conceição (2011) relatam projetos de aprendizagem por meio dos quais os participantes desenvolveram produtos finais diferentes. Ambos os estudos têm como foco descrever as etapas que levaram alunos e professores a seu produto final. Dentre as observações feitas pelas autoras, destaco as que dizem respeito às oportunidades de aprendizagem proporcionadas a partir do engajamento dos participantes na elaboração de um produto final específico. O projeto descrito por Andrighetti (2012) foi feito com uma turma de alunos chineses e visava discutir o olhar dos brasileiros sobre a China. Depois da leitura e discussão de textos jornalísticos, os participantes entrevistaram brasileiros e então produziram textos informativos sobre a China, tendo em mente interlocutores brasileiros. Segundo a autora, o aprimoramento das habilidades de compreensão oral e escrita foi proporcionado pela realização das “atividades interativas e contextualizadas”, relacionadas com a produção dos textos (Andrighetti, 2012). Conceição (2011) enfatiza que, ao trabalharem a produção de uma peça teatral, os participantes desenvolveram diversas competências relevantes para a

comunicação em gêneros orais públicos, tais como projeção da voz e o uso de diferentes volumes para falar.

Prado, Lange, Schlatter e Garcez (2014) e Silva (2011), por outro lado, trazem a análise das atividades pedagógicas mobilizadas para a realização dos projetos, em contexto de ensino de inglês como língua adicional na EJA. O projeto de aprendizagem relatado em Prado et al (2014) tinha como temática o Brasil visto a partir do olhar estrangeiro. O produto final do projeto de aprendizagem consistiu na publicação de um comentário no site YouTube, em um vídeo em que Barack Obama diz que Lula “é o cara”. Para tanto, foram propostas diversas atividades de compreensão oral e leitura em que o vídeo foi contextualizado em um momento histórico. Além disso, foram realizadas diversas atividades com o objetivo de apresentar e trabalhar tanto recursos linguísticos necessários para escrever o comentário em inglês como para trabalhar o próprio gênero comentário do YouTube.

Já o produto final do projeto de aprendizagem descrito por Silva (2011) foi uma campanha publicitária sobre Porto Alegre. Para chegar a tal produto, os alunos fizeram diversas atividades pedagógicas de leitura de diversos gêneros, como peças publicitárias de turismo e guias de viagem. Além disso, assistiram a vídeos de campanhas publicitárias de turismo e trabalharam com recursos linguísticos que seriam mobilizados posteriormente, durante a elaboração da peça publicitária de turismo sobre Porto Alegre, como adjetivos e vocabulário utilizado para nomear atrações turísticas. A autora destaca a importância de se ter um produto final claro em mente, já que é essa produção o que “dá sentido às tarefas que estão realizando, pois, no final, poderão ver que esses conhecimentos podem ser usados na produção de algo concreto” (p. 102). Além de dar sentido às atividades pedagógicas e ser uma possibilidade de uso concreto dos conhecimentos construídos, o produto final dentro da perspectiva dos projetos de aprendizagem também ressignifica o modo como as habilidades comunicativas são mobilizadas na sala de aula de línguas adicionais.

O foco das pesquisas feitas a partir da sala de aula de línguas adicionais relatadas têm sido as etapas de realização dos projetos de aprendizagem, as atividades pedagógicas realizadas e os produtos finais desenvolvidos ao longo dos projetos. As questões mais relacionadas com os princípios da filosofia dos projetos de aprendizagem, quais sejam, a resolução de problemas e as atribuições do professor, não têm ocupado um lugar de destaque nesse cenário de produção de conhecimento. Assim, a tese que apresento aqui soma aos estudos já realizados na área ao trazer a discussão sobre as atribuições do professor na sala de aula de línguas adicionais a partir da análise de ações que ratificam a competência dos alunos, bem como a discussão sobre a não

ocorrência de momentos de resolução de problemas durante a realização das atividades pedagógicas.

No que diz respeito aos manuais de metodologia de ensino, o foco das orientações pedagógicas se assemelha ao dos estudos descritos acima, conforme veremos na subseção abaixo.

1.4.1 Projetando orientações: propostas de parâmetros para o ensino de línguas adicionais por projetos

Dentre os manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais explorados neste capítulo, Harmer (2009) e Schlatter e Garcez (2012) são os únicos a discutir o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais mediante projetos de aprendizagem, propondo parâmetros para sua realização. Harmer (2009) dedica uma seção do manual de metodologia a essa discussão, enquanto Schlatter e Garcez (2012) dedicam o volume à discussão dessa proposta.

Harmer (2009) trata de projetos de aprendizagem em uma seção de um capítulo dedicado à integração das habilidades comunicativas. Para o autor, os projetos de aprendizagem oferecem uma possibilidade de integração do ensino das habilidades comunicativas em uma série de tarefas pedagógicas que se estende para além de uma aula até o desenvolvimento de um produto final específico (p. 278). Os exemplos dados pelo autor de produtos finais que podem ou não integrar outras disciplinas escolares vão de jornal da turma a um livro de receitas. O autor argumenta que, para que os produtos sejam feitos, é necessário que os alunos pesquisem referências, leiam, separem citações, discutam e escrevam, mobilizando, assim, de modo integrado, as habilidades comunicativas.

A implementação de projetos na sala de aula é descrita em sete etapas. São elas: a concepção do tema do projeto de aprendizagem e do produto final, o levantamento coletivo de quais informações serão necessárias angariar para desenvolver o produto, a coleta de dados, o planejamento do produto final, a produção e edição do produto, a apresentação e a avaliação do resultado (Harmer, 2009). As etapas são citadas brevemente, com grande foco em dicas práticas para implementá-las. Com a finalidade de ilustrar o funcionamento procedimental dos projetos de aprendizagem, o autor relata a realização de um projeto de aprendizagem cujo tema era “múltiplas inteligências”. O objetivo era que os aprendizes produzissem um teste que ficaria disponível na internet.

Schlatter e Garcez (2012), por sua vez, abordam os projetos como meio para que se atinjam as metas de aprendizagem da disciplina de línguas adicionais no currículo escolar, como

os de promoção de educação linguística e letramento, ou seja, propiciar instâncias de contato e aprendizagem da língua adicional e de diferentes práticas sociais organizadas a partir dela. Assim, os projetos de aprendizagem são definidos como “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (Schlatter & Garcez, p. 90).

A sugestão dos autores é que, a partir de eixos temáticos relevantes para os alunos, se estabeleçam questionamentos e percursos a partir de textos na língua adicional que possam permitir, além da discussão de sala de aula, o “trânsito por contextos em que essa discussão se torna relevante no nosso dia a dia e em contextos contruídos em inglês que passarão a fazer parte da nossa vida” (p. 50). Durante a realização dos projetos de aprendizagem, são trabalhados temas relacionados com a vida dos alunos por meio de textos veiculados na língua adicional, de modo que eles possam usar a língua adicional e, a partir desses textos, se posicionar diante da temática, tanto no contexto da sala de aula quanto em outras instâncias. Os autores recomendam que se organize o planejamento de projetos de aprendizagem por etapas de problematização e contextualização do problema (relacionada ao eixo temático e ao produto final), leitura e produção de textos, seguidas de avaliação do que foi atingido e da projeção de futuras possibilidades de participação e produção de textos (Schlatter & Garcez, 2012, p. 91).

De um modo geral, os dois manuais revisados enquadram o ensino de línguas por projetos de aprendizagem pela resolução de problemas ao longo do desenvolvimento de um produto final, já que se espera que, durante o processo de preparação, produção, edição e avaliação do produto, os participantes se engajem em resolver problemas emergentes. Além disso, o produto final é apontado como fio condutor das leituras e tarefas pedagógicas propostas em cada uma das etapas.

Os manuais indicam diferentes razões para o professor de línguas adicionais trabalhar com projetos: proporcionar momentos em que a integração das habilidades comunicativas ocorra de modo harmonioso (Harmer, 2009) e propiciar oportunidades de participação plena a partir da compreensão de textos relacionados com o problema trabalhado e com o produto final desenvolvido (Schlatter & Garcez, 2012). Acredito que isso se dê pelas diferentes visões dos autores sobre os objetivos de ensino das aulas de línguas adicionais. No caso de Harmer (2009), tal objetivo está relacionado à prática da língua para fins de desenvolvimento de competência comunicativa e, nesse caso, os projetos serviriam como uma possibilidade de organização sequencial de tarefas pedagógicas. Em Schlatter e Garcez (2012), por outro lado, o objetivo está

relacionado à educação linguística em cenário escolar, e o entendimento de projetos estaria mais próximo do enquadre proposto por Hernandez (1998) e Barbosa (2004).

No caso do cenário em que se deu a geração de dados e dos resultados de pesquisa desta tese, o projeto de aprendizagem estava a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. Também pudemos observar o esforço da professora para ratificar e tratar como legítimas as contribuições dos alunos. Isso foi observado na etapa de continuidade da atividade pedagógica, por meio das ações de verificação de entendimento (fenômeno conversacional a ser apresentado no capítulo 2) em momentos em que os aprendizes produziam elocuições imprecisas e formulações que encerravam uma sequência. A mobilização dessas ações se relacionou principalmente com não apontar diretamente falhas ou erros na produção do outro, ainda que tenham existido equívocos, e em demonstrar estar genuinamente interessada em entender o que o aluno quer dizer. Para isso, é necessário estar atento, momento a momento, ao modo como interagimos em sala de aula.

Ao longo deste capítulo, argumentei a respeito da relevância de se levar em conta no planejamento das tarefas pedagógicas ações a serem realizadas durante as diferentes etapas de realização das atividades pedagógicas para que se cumpram os objetivos pedagógicos planejados. De modo mais central, defendo que as ações feitas pelo professor na etapa de continuidade da atividade pedagógica sejam centrais para isso: ações relacionadas com o apontamento de erros, como correção, acabam por concretizar objetivos pedagógicos relacionados a usar a língua adicional com acurácia, enquanto ações que levam adiante as ações projetadas na etapa de produção da atividade pedagógica e que ratifiquem a competência demonstrada concretizam objetivos relacionados a usar a língua adicional para agir no mundo. Ainda, sustento que as ações feitas na etapa de continuidade da realização das atividades pedagógicas e levam adiante ou ratifiquem as ações projetadas na etapa de produção da atividade pedagógica estejam a serviço de desempenhar as atribuições do professor como legitimador e não como o único especialista na sala de aula.

Abaixo, apresento uma tabela que busca resumir os pontos principais apresentados pelos manuais de metodologia de ensino revisados neste capítulo. NC significa “não consta”.

Tabela 2 - Manuais e conteúdo

	PROJETOS	ATIVIDADE E TAREFA	PRÁTICAS INTERACIONAIS
BROWN, 2007	NC	<ul style="list-style-type: none"> • ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PRINCÍPIOS COMUNICATIVOS • EXEMPLOS MODELARES DE TAREFAS PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AO DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA O USO DA LÍNGUA COMO OBJETIVO FINAL 	<ul style="list-style-type: none"> • TIPOLOGIA DE PERGUNTAS QUE O PROFESSOR PODE MOBILIZAR PARA ENGAJAR OS PARTICIPANTES EM DISCUSSÕES
HARMER, 2009	<ul style="list-style-type: none"> • PROJETOS COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE INTEGRAÇÃO DAS HABILIDADES • ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS PROJETOS POR ETAPAS • EXEMPLO MODELAR 	<ul style="list-style-type: none"> • TAREFAS PEDAGÓGICAS COMO MEIO DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA MEDIANTE A MOBILIZAÇÃO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS • ORIENTAÇÃO PARA PLANEJAMENTO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS DE HABILIDADES COMUNICATIVAS DE PRODUÇÃO A PARTIR DO EXAME DAS CARACTERÍSTICAS DE EVENTOS DE USO DA LINGUAGEM MEDIADOS POR FALA OU ESCRITA • EXEMPLOS MODELARES DE DIFERENTES TAREFAS 	<ul style="list-style-type: none"> • TÉCNICAS DE CORREÇÃO

SCRIVENER, 2012	NC	NC	<ul style="list-style-type: none"> • TIPOLOGIA DE PERGUNTAS ORGANIZADA POR FUNÇÃO PEDAGÓGICA
UR, 2010	NC	<ul style="list-style-type: none"> • TAREFAS PEDAGÓGICAS COMO MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA • ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS COMO MEIO PARA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE ELOCUÇÕES COM E SEM VÍNCULO A UM CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE AÇÕES 	<ul style="list-style-type: none"> • TIPOLOGIA DE PERGUNTAS PARA ENGAJAR OS PARTICIPANTES EM DISCUSSÕES

SCHLATTER, GARCEZ, 2012	<ul style="list-style-type: none"> • PROJETOS COMO POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DE OPORTUNIDADES DE LETRAMENTO NA LÍNGUA ADICIONAL • ORIENTAÇÕES PARA PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DE TABELAS COM PERGUNTAS NORTEADORAS • EXEMPLOS MODELARES 	<ul style="list-style-type: none"> • TAREFAS PEDAGÓGICAS COMO O PLANEJAMENTO E DIRECIONAMENTO DE AÇÕES QUE OBJETIVAMOS QUE OS APRENDIZES REALIZEM PARA ALCANÇAR OBJETIVOS ESPECÍFICOS • ATIVIDADE É A REALIZAÇÃO CONCRETA A PARTIR DO DIRECIONAMENTO DADO NA TAREFA, REALIZADA A PARTIR DAS AÇÕES LOCAIS E SITUADAS DOS PARTICIPANTES 	<ul style="list-style-type: none"> • PROBLEMATIZAÇÃO DA CORREÇÃO PELO OUTRO, POR SER UMA PRÁTICA QUE NÃO ESTÁ A SERVIÇO NEM DA APRENDIZAGEM, NEM DO ENTENDIMENTO CO-MUN
HALL, 2001a	NC	<ul style="list-style-type: none"> • DIVISÃO DE TAREFAS PEDAGÓGICAS POR FUNÇÃO: INTERPESSOAL (DESENVOLVER SENSO DE COMUNIDADE DO GRUPO DE ALUNOS), INTERPRETATIVAS (COMPREENDER TEXTOS ORAIS E ESCRITOS) E APRESENTACIONAL (PRODUZIR TEXTOS ORAIS, ESCRITOS E MULTIMODAIS) 	<ul style="list-style-type: none"> • CORREÇÃO ENCAIXADA É UMA PRÁTICA POSITIVA, POR EXPOR O ALUNO À FORMA LINGÜÍSTICA PREFERENCIAL SEM QUE ELE SEJA EXPOSTO • PERGUNTAS A PARTIR DE FORMULAÇÕES PARA VERIFICAR O ENTENDIMENTO DO ALUNO DO QUE ESTÁ ACONTECENDO • PERGUNTAS PARA GUIAR O ALUNO NA PRODUÇÃO ORAL, QUANDO DEMONSTRA DIFICULDADES

No capítulo a seguir, introduzo a Análise da Conversa, tradição em pesquisa que pauta a análise interacional empreendida para os fins desta pesquisa. Dentro de tal apresentação, exploro os principais conceitos mobilizados na análise de dados.

CAPÍTULO 2

2

A ANÁLISE DA

CONVERSA: O EXAME SEQUENCIAL DAS AÇÕES PARA FAZER O OUTRO COMPETENTE

Para a epígrafe desta tese optei por uma citação que diz que “o universo não é feito de átomos; é feito de pequenas histórias” (Gordon-Levitt, 2011, pp. 2) por acreditar que ela reflete a síntese do que busco mostrar ao longo desta tese: como podemos construir a cada momento de nossas aulas o universo da educação como algo mais igualitário, em que todos os participantes sejam legitimados e ratificados como membros competentes, capazes de construir conhecimento. Fazendo uma analogia mais precisa, podemos dizer que as pequenas histórias que serão contadas são segmentos transcritos de interação de sala de aula, e o olhar que me permitirá contá-las é a Análise da Conversa.

Neste capítulo apresentarei de um modo geral as noções centrais e os pressupostos teóricos desse arcabouço teórico. Partiremos de um olhar inicial à tradição em pesquisa, para, nas seções seguintes, abordarmos as noções centrais para o desenvolvimento da tese, quais sejam: fala-em-interação institucional e as etapas de realização da atividade pedagógica, episteme, sistema de reparo, reparo por verificação de entendimento e formulação. Primeiramente (seção 2.1), trato da definição de fala-em-interação de sala de aula e apresento o entendimento da realização das atividades pedagógicas em etapas. A seguir, na seção 2.2, exploro a noção de episteme, que é central em todas as análises apresentadas no capítulo 4. Essa noção será retomada na discussão sobre os fenômenos de reparo por verificação de entendimento (subseção 2.3.1) e de formulação (seção 2.4). Passo agora à apresentação geral da Análise da Conversa.

A Análise da Conversa surgiu como um desdobramento da Etnometodologia (Garcez, 2008; Heritage, 1984), com o objetivo de descrever os procedimentos pelos quais as pessoas se organizam para em uma situação social específica para agir em conjunto mediante o uso da linguagem. A análise da construção de tais ações é feita de modo sequencial (turno a turno) e reflexivo (a análise da ação de um turno de fala é sempre feita em relação ao que foi produzido no turno de fala anterior e ao que projeta que será produzido no turno subsequente). Para dar sequência ao turno de um participante, o próximo turno deve estar relacionado com ação previamente produzida. Assim, “a ideia de ‘sequência’ refere-se à experiência comum de que ‘uma coisa leva a outra’”¹² (ten Have, 1999, pp. 113). A análise de qual ação está sendo feita,

¹² “The idea of ‘sequence’ refers to the common experience that ‘one thing can lead to another’”.

então, vai depender do contexto sequencial em que ela foi produzida e daquilo que os participantes demonstram uns para os outros estarem fazendo. Uma elocução, por exemplo, por mais que tenha o desenho sintático e a prosódia ascendente de uma pergunta, não necessariamente está solicitando do outro participante uma resposta, como veremos no excerto exemplar abaixo, no turno sinalizado com uma seta. No excerto que segue, Lúcia dá instruções para a realização de uma atividade pedagógica que deve ser conduzida em pares. Após entregar pequenos polígrafos aos demais participantes, ela passa a explicar as perguntas que devem ser discutidas nas duplas.

```
Por conta própria C1A1P1 0:17:44-0:20:21
01 Lúcia          ENTÃO vamos conversar com os nossos colegas,
02                (0.5)
03 Lúcia          em duplas ou trios,
04                (0.3)
05 Lúcia          sobre algumas questões-
06                (.)
07 Lúcia          aqui no início.
08                (0.3)
09 Lúcia          tá?
10                (0.4)
11 Lúcia          tem perguntas::, (.) que falam. assim.
12                (0.6)
13 Lúcia  →      você já <adoeceu> aqui no Brasil?
14                (0.6)
15 Lúcia          >a número um<
16                (1.7)
17 Lúcia          >o que é< <adoeceu> gente? ((Lúcia vai em
18                direção ao quadro))
```

Se analisássemos de modo isolado o turno da linha 13 com base na sua prosódia ascendente, sinalizada pelo ponto de interrogação, poderíamos dizer que a ação realizada ali é uma solicitação de informação. Contudo, se atentarmos para o contexto em que ela foi produzida, percebemos que Lúcia está engajando os demais participantes na atividade pedagógica de discussão de perguntas a serem realizadas em um momento posterior. Entre as linhas 01 e 03, Lúcia explicitou que a discussão será feita em duplas ou trios (e não no grande grupo, para o qual ela direciona a fala) e sinalizou onde estão as perguntas que os participantes devem responder (linhas 07 a 11). Além disso, após a produção do turno da linha 13, ninguém produz qualquer resposta, e Lúcia, então, chama atenção para o item “adoeceu”, que será foco de ensino posteriormente. Assim, a elocução do turno da linha 13 constitui parte de uma instrução, e, ainda que tenha o desenho pergunta, não solicita qualquer informação.

Além da ideia de ordem temporal/cronológica, a sequencialidade também tem a ver com o nexos entre uma ação e outra. Esse nexos diz respeito ao fato de os participantes lidarem com o turno um do outro para projetar a próxima ação. Conforme observamos no excerto abaixo, Lúcia e Lunara produzem ações lidando com o turno uma da outra e, a cada vez, revelando um entendimento do que o outro participante acabou de propor. Logo antes do início do excerto, Lúcia havia dado uma instrução (previamente distribuído entre os alunos em pequenos cartões) para a realização da atividade pedagógica, que consistia em descrever um sintoma para que os demais sugerissem um medicamento (também previamente distribuído entre os alunos, em pequenos cartões).

Alguém tem algum remédio para dor de estômago? A2C1P1 0:23:56-0:25:13

01	Lúcia	A	Luna:ra, pode começa:r,
02			(0.3)
03	Lunara	B	a::h eu tenho: (0.4) a:zia::,
04			(1.4)=
05	Lunara	B	e:::,
06			(0.3)
07	Lúcia	A	o que você está <u>senti:ndo</u> ,

Entre as linhas 01-03, podemos observar Lúcia (turno sinalizado com A) convidando Lunara a começar sua participação na atividade pedagógica. Essa análise pode ser feita pelo fato de, na linha 03, Lunara (B) produzir a elocução que fazia parte da atividade pedagógica (*a::h eu tenho: (0.4) a:zia::,*). Ao produzir sua elocução, Lunara demonstra entendimento do turno de Lúcia (uma solicitação para que ela iniciasse a realização da atividade pedagógica) e dá seguimento à sua participação.

O entendimento de Lunara (B) de que o turno de Lúcia (linha 01) consistia em um convite à participação é ratificado pela própria Lúcia na linha 07. Isso se dá pelo fato de o turno de Lúcia *o que você está senti:ndo*, dar seguimento à ação feita por Lunara nas linhas 03-05. Ou seja, Lunara produz uma elocução, dizendo que tem azia, e Lúcia, então, solicita que ela dê mais informações sobre o que sente. Caso Lúcia estivesse propondo, em seu turno da linha 01, que Lunara desse início a outra atividade pedagógica, Lúcia poderia ter ratificado, no momento sequencial da linha 07, o que quis de fato dizer em seu turno da linha 01. Contudo, ela não fez isso. Para todos os efeitos práticos da interação, portanto, o turno da linha 01 de Lúcia foi um convite a Lunara para que ela começasse sua participação na atividade pedagógica.

O turno de Lúcia da linha 07 realiza uma ação que, a partir da ação feita no turno da linha 03 de Lunara, leva a interação adiante. Após Lunara dizer que tem azia, Lúcia solicita a ela mais informações sobre o que ela sente. A solicitação de informações sobre o que Lunara sente está diretamente relacionada à ação de Lunara, já que não está iniciando uma nova sequência de ações e está levando adiante a ação feita anteriormente. Por isso, dizemos que o turno da linha 07 de Lúcia possui implicatividade sequencial (Schegloff, 2007, pp. 38) com relação ao turno da linha 03 de Lunara. No capítulo de análise de dados, argumento que para que se cumpram objetivos pedagógicos relacionados com o uso da língua adicional para a realização de ações é crucial que, na etapa de realização da atividade pedagógica, se produzam ações com implicatividade sequencial com relação às ações feitas na etapa de produção.

Por vezes, essa microanálise sequencial é criticada, no sentido de dizer pouco sobre as instituições macro em que acontecem. Com relação a essa crítica, que passa pela distinção feita por alguns sociólogos acerca daquilo que é considerado “micro” e “macro”, Schegloff (1987), propõe a seguinte provocação: se diversos contextos e instituições (tais como palestras, salas de aula, entre tantos outros) são possibilitados e, ao mesmo tempo, modelados por esse sistema de troca de falas, por essa organização social que parece tão pequena, o estudo desses procedimentos que organizam essas instituições deve ser pensado como algo “micro” de fato (p. 228)? Dito de outro modo, se as grandes instituições são construídas todos os dias por esses momentos, o estudo dos procedimentos dos quais os atores sociais se valem para construir coletivamente as pequenas histórias que as formam é um modo de se estudar e de se tecer asserções acerca de tais instituições.

No caso deste relato de pesquisa, as análises de momentos de sala de aula e de como os participantes constroem coletivamente aquele espaço e trabalham para não tornar relevantes assimetrias de conhecimento (ou para minimizá-las ou para construir o outro como capaz) é uma busca por mostrar como um cenário, muitas vezes tido como espaço para reafirmação de categorias relacionadas a poder, pode ser organizado de modo diferente. Tal busca acontece mediante a descrição dos métodos utilizados por aqueles participantes para construir algo diferente. A reflexão proporcionada por essa descrição em instâncias de formação de professores pode contribuir, assim, para mudanças em outras salas de aula, para que outras pequenas histórias sejam construídas localmente.

A partir dessa apresentação geral da Análise da Conversa, passo à discussão da fala-em-interação de sala de aula para, então, proceder à descrição mais detida dos fenômenos de maior relevância para a análise e discussão dos dados deste relatório de pesquisa. Feito isso, trato da

noção de episteme. Em seguida, apresento a sistemática de reparo e, dentro dessa seção, foco no reparo por verificação de entendimento e, depois, nas distinções entre reparo e resolução de problemas. Por fim, defino a prática de formulação e e discuto os estudos de fala-em-interação de sala de aula que exploram esse fenômeno.

Na seção que segue, discuto questões relacionadas à fala-em-interação institucional de sala de aula. O objetivo da seção será compartilhar a visão de interação de sala de aula da qual parto, bem como tratar de aspectos relacionados às etapas de realização das atividades pedagógicas, brevemente discutidas no capítulo anterior.

2.1 Fala-em-interação de sala de aula: a organização da realização de atividades pedagógicas de grande grupo em etapas

Nesta seção, parto da definição de Drew e Heritage (1992) de fala-em-interação institucional para então discutir fala-em-interação de sala de aula e, especificamente, a fala-em-interação de sala de aula de língua adicional.

Antes de mais nada, gostaria de fazer aqui a ressalva apresentada por Drew e Heritage (1992) antes de definir fala-em-interação institucional. Os autores ressaltam que não aceitam “que haja necessariamente uma distinção forte e rápida a ser feita entre as duas [fala cotidiana e institucional] em todos os casos de eventos interacionais, nem mesmo em todos os momentos de um mesmo evento interacional”¹³ (Drew & Heritage, 1992, pp. 21). Essa observação dos autores diz respeito à dificuldade (e impossibilidade) de apontar uma norma que sirva para definir todas as instâncias de fala institucional e, ainda, às possibilidades de orientação dos participantes durante um mesmo evento em que, juntos, constroem uma compreensão do que seja tal evento.

Tendo em vista a complexidade da discussão, os autores apontam três aspectos centrais para definir fala-em-interação institucional. São eles: 1) a orientação para uma meta-fim, 2) restrições particulares de ações e contribuições que poderão ser admissíveis por um ou mais participantes e 3) a associação a enquadres inferenciais particulares a esses contextos institucionais específicos (Drew & Heritage, 1992, pp. 22). Com relação ao primeiro aspecto, já adiantado no final da seção acima, os autores apontam que há a orientação de ao menos um dos participantes para uma meta-fim, tarefa ou identidade associada à instituição em questão. Isso não quer dizer que a todo momento de um evento institucional, que no caso desta tese é

¹³ “We stress that we do not accept that there is necessarily a hard and fast distinction to be made between the two in all instances of interactional events, nor even at all points in a single interactional event.”

o de aula de língua adicional de português orientada por projetos de aprendizagem, os participantes estejam todos se orientando para uma mesma meta-fim e identidade institucional ao mesmo tempo. O ponto central aqui é que há a meta-fim que pauta, de modo geral, a organização das atividades interacionais que acontecem durante a realização do evento interacional.

As mudanças que acontecem em decorrência da meta-fim ligada à instituição são feitas em relação à descrição da organização da fala-em-interação cotidiana. Exemplos de tais mudanças são as diferenças na sistemática para a tomada de turnos (Freitas & Machado, 2008; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Dependendo da instituição em questão, a organização da tomada de turnos pode ser mais ou menos distante daquela descrita para a conversa cotidiana. Em alguns cenários institucionais mais formais, como audiências criminais (Del Corona, 2009), por exemplo, a organização da tomada de turnos se distancia bastante da observada na conversa cotidiana, na medida em que um participante é o responsável pela alocação dos turnos.

Quando falamos de fala-em-interação de sala de aula, contudo, as mudanças em relação à organização da tomada de turnos não são tão distantes das observadas na fala-em-interação cotidiana. Vejamos, por exemplo, um excerto do segmento “O que são larvas, Rafael?” (que será analisado na seção 4.4 do capítulo de análise). Neste segmento, o participante Rafael havia recém contado sobre uma experiência de viagem em que comeu larvas na Amazônia e havia produzido uma definição do item “larvas” aos demais participantes. Lúcia, então, formula (o conceito de formulação será tratado na seção 2.4 deste capítulo) a definição produzida por Rafael, encerrando aquele momento de contação de história. Tim, então, no turno sinalizado com uma seta, toma o turno e direciona uma pergunta a Rafael.

```
O que são larvas, Rafael? A3C2P1 0:14:20 - 0:15:50
01  Lúcia          Então as larvas vivem nas frutas,
02                      (. )
03  Lúcia          né sã:o pequenos bichinhos,
04                      (4.2)
05  Lúcia          Com muita proteína.
06                      (0.5)
07  Tim            →  Onde você comeu,
08                      (0.8)
09  Rafael         é::,
10                      (0.3)
11  Rafael         °°Amazônia°°
12                      (0.3)
13  Lúcia          na Amazônia ((olhando para Tim))
```

Entre as linhas 01-05, Lúcia encerra a sequência de contação de história de Rafael, formulando a definição de “larvas” produzida pelo participante, enquanto contava sua experiência de viagem. Lúcia, na linha 05, projeta o fim de sua formulação, produzindo seu turno com entonação descendente. Após cinco décimos de segundo (linha 06) em que nenhum participante toma o turno, Tim (linha 07) se seleciona como próximo falante e endereça a pergunta a Rafael, solicitando mais informações sobre onde o participante havia comido larvas.

Note que Tim se autosseleciona para tomar o turno. Em cenários mais formais (e distantes da fala-em-interação cotidiana), poderíamos esperar que o participante que tivesse a função institucional de mediar o encontro fizesse essa distribuição. Além disso, Tim dirige a Rafael uma solicitação de informação relacionada com a história que Rafael contava. Essa ação é uma ação plausível de ser feita após alguém contar algo e pode ser feita, inclusive, para entrar em uma conversa em andamento.

Além da organização da tomada de turnos da fala-em-interação de sala de aula ser relativamente menos distante da tomada de turnos na conversa cotidiana (em relação às audiências criminais, por exemplo) há outros aspectos da fala-em-interação de sala de aula que também podem ser considerados menos marcados. A orientação dos participantes a categorias de pertencimento é um exemplo.

As categorias de pertencimento (Schegloff, 2007a) são recursos ou práticas que podem ser mobilizados para se tornar relevante modos de se fazer referência a pessoas. As categorias de pertencimento são organizadas em coleções. As coleções são conjuntos de categorias agrupadas de acordo com um critério, como, por exemplo, de membros que fazem parte de um cenário institucional (como aluno e professor) por exemplo, ou de membros de diferentes nacionalidades (como brasileiro, francês, argentino), entre tantas outras. As categorias de pertencimento apresentam três grandes propriedades, das quais destacarei a terceira: são ricas inferencialmente (*inference-rich*, Schegloff, 2007, pp. 469), protegidas contra indução (*protected against induction*, Schegloff, 2007, pp. 469) e têm atividades atreladas a elas (*category-bound activities*, Schegloff, 2007, pp. 470). Essa última propriedade diz respeito a atividades que intimamente relacionadas com categorias específicas, como, por exemplo, apresentar um diagnóstico de uma doença pode ser uma atividade atrelada à categoria de médico.

Em uma sala de aula, um mesmo participante pode potencialmente pertencer a categorias de diversas coleções. Por exemplo, no caso da sala de aula pesquisada, de português

para estrangeiros, ao mesmo tempo em que um participante tem potencial para ser categorizado como aluno, também pode ser categorizado como francês, como homem, como doente, entre tantas outras. Contudo, é no aqui-e-agora que cada uma dessas categorias serão ou não tornadas relevantes.

Abaixo, um excerto que faz parte do *corpus* desta pesquisa, em que um dos participantes (Rafael) contava sobre sua experiência com consultas médicas no Brasil. Ao utilizar o item “artroscopi”, os participantes Lúcia, Rafael e Mari se engajam em uma sequência de negociação a respeito de o item estar correto ou não. Mari e Rafael se alinham, defendendo o uso do item “artroscopi”. Enquanto Lúcia sugere os itens “radiografia” e “endoscopia”. Ao longo dessa negociação, diferentes categorias (que não apenas as institucionais, como aluno e professor) são tornadas relevantes mediante a nomeação de atividades atreladas a elas. Mari, no turno assinalado com uma seta, mobiliza uma categoria relacionada a nacionalidade a partir de uma atividade atrelada a ser francesa (ter conhecimentos sobre como se diz isso na França) para defender o item utilizado por Rafael. Lúcia, no turno sinalizado com duas setas, se orienta à categoria de professora por meio da nomeação da atividade de demonstrar responsabilidade de verificar se o item existe ou não na língua portuguesa. Nos turnos sinalizados com três setas, Lúcia e Rafael tornam relevante a categoria de doente de Rafael, mobilizando a atividade de ir a muitas consultas médicas.

Artroscopia AlC1P1 00:33:22-00:36:16

```

01 Rafael          artroscopi  é: um[a:]
02 Lúcia                               [m:]:::
03 Rafael          Fui
04                 (0,3)
05 Lúcia           uma ra:diografia no o:mbro,
06 Rafael          radiografia e: (0.3) ar-(.)tros-(.)copi
07                 (.)
08 Lúcia           a:rtroscopi|a::,
09 Rafael          sim.
10 Lúcia           m::[: , ]
                  ((14 linhas omitidas))
25 Rafael          e:: ã::
26                 (0,3)
27 Lúcia           >e:n,do:s,copia,<
28                 (0.6)
29 Lúcia           si[m?
30 Rafael          [°ar]trosco[pi°]
31 Mari            [não]
```

32 Lúcia não?
33 Rafael artroscoopi
34 Lúcia M↑↑:::,
35 (0.8)
36 Rafael a:.
37 (0.3)
38 Mari → mas na França é artroscoapie
39 (0.6)
40 Lúcia a:r[trusco]pi
41 Rafael [sim sim]
42 Mari sim sim sim aqui sim
43 Lúcia é isso?
44 Rafael artroscoopi.
45 (1.6)
46 Lúcia →→ tenho que olh↑ar se é isso
47 [nunca ouvi falar]
48 Mari [>não não não< mas] na verdade é isso
49 Lúcia a↑↑:h, ok,
50 (.)
51 Mari uma (**)
52 Lúcia porque quando faz pela barriga é uma
53 endoscopia
54 Rafael artroscoopi
55 (1.0)
56 Lúcia tá bem, [é outra] coisa então
57 Mari [hahaha]
58 Lúcia ()
59 (.)
60 Lúcia →→→ Rafael vai mais no médico que eu
61 →→→ sabe mais do que eu
62 (0.3)
63 Rafael →→→ s[i m]
64 Lúcia [°não] tem°
65 (.)
66 Rafael →→→ ã:, se:: você: te:m
67 (1.3)
68 Rafael →→→ proble:ma co:m ã: (0.3) medi-medico de:
69 Brasil
70 (0.9)
71 Rafael →→→ você pode (0.5) a: a mim?
72 (1.4)
73 Rafael →→→ você pode a: todos os (0.5) médicos de
74 Porto alegre eu sei

No caso do excerto acima, ao longo da sequência em que os participantes estão negociando o uso do item “artroscoopi”, podemos observar três categorias sendo mobilizadas para justificar as posições dos participantes com relação ao uso de “artroscoopi” – a de ser

francês, a de ser professor e a de ser doente. Essas três categorias são mobilizadas pelos participantes ao negociarem o item utilizado na história contada por Rafael.

Entre as linhas 01 e 30, Rafael e Lúcia eram os únicos interagentes a participarem da negociação do item. Na linha 27 Lúcia oferece o item >e:n,do:s,copia,< e, depois, solicita a confirmação de Rafael (linha 19, *si[m?]*). Rafael, contudo, insiste no uso do item [*°ar*]troscop[i[°]] (linha 30).

Das linhas 31 a 38, Mari se engaja na sequência de negociação, se alinhando a Rafael. Na linha 31 a participante responde à solicitação de confirmação de Lúcia da oferta do item endoscopia por meio do turno de fala [*não*] (linha 31). Lúcia responde ao turno de Mari, solicitando novamente uma confirmação *não?* (linha 32), e Rafael produz, novamente, o item *artroscopi* (linha 33). Mari, então, mobiliza uma categoria relacionada a conhecimentos sobre a França para justificar, o uso do item (linha 38, *mas na França é artroscopie*).

No intervalo entre as linhas 40 e 49, Lúcia concorda com o item proposto por Mari e Rafael. Na linha 40, Lúcia repete, então, o item *a:r*[troscop]i, e Rafael (linha 41, [*sim sim*]) e Mari (linha 42, *sim sim sim aqui sim ((apontando para o ombro))*) confirmam seu uso. Na linha 43, Lúcia novamente solicita uma confirmação dos participantes sobre o item (*é isso?*), que obtém de Rafael, na linha 44 *artroscopi*. Lúcia, então, mobiliza a atividade de ser responsável pela confirmação do item, deixando claro que não o conhece (*tenho que olhar se é isso [nunca ouvi falar]*) (linha 46). Mari confirma novamente que o item está correto (*[>não não não< mas] na verdade é isso*). Na linha 49, então, Lúcia produz uma sinalização de mudança de *status* informacional (*a↑↑:h, ok,*).

Nas linhas 51-52 Lúcia produz uma justificativa da oferta do item endoscopia (*porque quando faz pela barriga é uma endoscopia*). Após Rafael repetir mais uma vez o item *artroscopi*, Lúcia concorda finalmente com o item proposto (*tá bem, [é outra] coisa então*) e justifica o fato de concordar, mobilizando, para isso, o fato de *Rafael vai mais no médico que eu sabe mais do que eu* (linhas 60-61). Rafael se orienta para essa categoria entre as linhas 63-83, quando diz que conhece todos os médicos de Porto Alegre.

Considero esse excerto bastante significativo para tratar da complexidade da fala-em-interação da sala de aula de língua adicional e de quão difícil é a tarefa de defini-la sem simplificá-la. Pudemos observar acima os participantes dessa sala de aula engajados em um trabalho interacional em torno do item “artroscopia” (item relacionado com o tópico estudado pelos participantes), mobilizado por Rafael ao contar sua experiência com consultas médicas no Brasil. Durante a negociação sobre qual item seria o correto, os participantes mobilizaram

uma categorias pertencentes a diferentes coleções para justificar as ações que fizeram. Mari, por exemplo, se valeu da categoria de ser francesa. Lúcia, mobilizou sua responsabilidade pelo conhecimento do item, dizendo que precisa pesquisar o item, já que nunca havia se deparado com ele. E, por fim, ao concordar com Mari e Rafael, Lúcia torna relevante a experiência de Rafael com médicos.

Ao longo de trinta linhas, os participantes demonstraram orientações a diferentes coleções de categorias de pertencimento, de modo que nenhuma delas precisou estar suspensa para que a outra fosse mobilizada. Assim, levando em conta a complexidade com que diferentes coleções de categorias são mobilizadas e tornadas relevantes de modo a se sobreporem, optamos por identificar e nos referir aos participantes por seus nomes, reservando o uso de itens que façam referência a alguma categoria para instâncias de análise (Garcez, 2002) (voltarei à discussão desse ponto no capítulo 3, em que relato os procedimentos metodológicos da pesquisa).¹⁴

Markee e Kasper (2004) respeitam tal complexidade ao definirem a “fala de sala de aula como um *nexus* de sistemas de fala inter-relacionados, em vez de um sistema de troca de falas unificado que se caracteriza por um único conjunto de práticas de pergunta-resposta-comentário”¹⁵ (Markee & Kasper, 2004, p. 492). Nessa definição, então, está contemplado o fato de a fala de sala de aula ser maleável a diversas organizações interacionais entre os participantes, em vez de ser uma grande sucessão de sequências de iniciação-resposta-avaliação (Garcez, 2006; McHoul, 1978; Mehan, 1985; Sinclair & Coulthard, 1975).

A sequência IRA, que será explorada em maiores detalhes na seção 2.3.1 deste capítulo, é uma sequência considerada canônica na fala-em-interação de sala de aula e é composta por três posições sequências. O professor faz uma Iniciação (I), normalmente por meio de uma pergunta, que será seguida por uma Resposta (R) de um aluno que, por fim, é Avaliada (A) pelo professor. É no turno de fala da avaliação que o professor torna público o fato de, na primeira posição de iniciação, já saber a resposta para a pergunta feita na sua Iniciação. Conforme pudemos observar no excerto acima, contudo, a organização da fala-em-interação de sala de aula é bem mais complexa do que isso, podendo ter instâncias em que os participantes se organizem para esse tipo de sequência triádica e momentos com diversas outras organizações sequenciais.

¹⁴ Pelo fato de esta tese propor uma relação direta entre Análise da Conversa e metodologia de ensino de línguas adicionais, contudo, por vezes, como na introdução, no capítulo 1, que trata de manuais de metodologia de ensino e no capítulo de considerações o termo “professor” será evocada para tecer reflexões acerca de ensinar línguas adicionais.

¹⁵ “classroom talk as a nexus of inter-related speech exchange systems, rather than as a unified speech exchange system that is characterized by a single set of question-answer-comment practices.”

Por mais que a fala-em-interação de sala de aula tenha metas-fim e seja organizada principalmente por atividades interacionais relacionadas com as metas-fins da instituição que representa, ela é bastante complexa e apresenta muitas nuances sutis. A análise da organização dessas atividades interacionais por um viés inspirado no da sequência IRA, em que se tem posições marcadas de acordo com a ação feita pelos participantes, traz algumas vantagens do ponto de vista do analista, na medida em que auxilia o pesquisador a articular as ações feitas pelos participantes de um modo didático para quem lê. Contudo, acaba tornando o analista cego a ações que fujam do padrão que não se encaixa no molde estipulado pela sequência.

Ao longo deste relatório, defendo a asserção de que as ações feitas pelos participantes durante a realização das atividades pedagógicas importam para o cumprimento dos objetivos projetados nas tarefas pedagógicas. Os segmentos analisados são oriundos de atividades pedagógicas de grande grupo. Levando isso em conta e pensando em como organizar de um modo sequencial os pontos da análise e como nomear o lugar específico sequencial de maior relevância, chegamos na ideia de que as atividades pedagógicas de grande grupo dessa sala de aula parecem se organizar em etapas. Assim, proponho a divisão das atividades pedagógicas em diferentes etapas: convite à participação (CP) (Ramos, 2010), produção (P) e continuidade (C).

A partir da análise do excerto abaixo, já analisado na abertura deste capítulo, descrevo as características dessas etapas. Antes de o segmento começar, Lúcia distribuiu cartões aos participantes com instruções para a execução da atividade pedagógica. Eles iriam descrever os sintomas escritos de doenças que constavam nos cartões.

Alguém tem algum remédio para dor de estômago? A2C1P1 0:23:56-0:25:13

01	Lúcia	CP	Luna:ra, pode começa:r,
02			(0.3)
03	Lunara	P	a::h eu tenho: (0.4) a:zia::,
04			(1.4)=
05	Lunara	P	e:::,
06			(0.3)
07	Lúcia	C	o que você está senti:ndo,

Sustento aqui que Lúcia, na linha 01, produz um convite à participação (CP) (Ramos, 2010) endereçado a Lunara. Isso quer dizer que Lúcia, além de alocar o turno de fala à Lunara, aloca a ela a vez de fazer aquilo que é proposto e esperado que ela faça na atividade pedagógica. Nomeamos a etapa inicial de realização da atividade pedagógica como convite à participação por compartilharmos a compreensão de Ramos (2010) de que as práticas pedagógicas propostas em sala de aula são, exatamente, *convites*, que podem ser aceitos ou não. Com o foco analítico

em momentos de desconforto, em que tais convites não são aceitos diretamente, a autora analisa instâncias em que os momentos de desconforto gerados são superados. Assim, por entendermos que a realização das atividades pedagógicas depende do sucesso dessa primeira etapa, optamos por chamá-la de convite à participação.

O convite à participação é aceito por Lunara nas linhas 03-04, quando a participante anuncia o sintoma da doença que constava no cartão que acabara de receber (*a::h eu tenho: (0.4) a:zia::,*). Isto é, Lunara não pergunta o que deve fazer, ela simplesmente produz a elocução que fazia parte da realização da atividade pedagógica. As ações feitas pelos participantes, tal qual Lunara, que tenham orientação à atividade pedagógica proposta, após o convite à participação constutem o que denomino aqui de etapa de produção da atividade pedagógica.

O turno de Lúcia da linha 07 (*o que você está senti:ndo,*) consiste na etapa de continuidade da atividade pedagógica. A etapa de continuidade é o momento em que algum participante faz uma ação a partir da ação feita na etapa de produção. Essa ação pode estar orientada a levar adiante a ação feita antes, como nesse caso, ou pode estar orientada a apontar erros ou tratar de algum problema de entendimento, por exemplo. No caso do excerto acima, argumento que a ação feita por Lúcia leve adiante a ação feita antes por Lunara. Pelo fato de a ação produzida na etapa de continuidade da realização da atividade pedagógica tratar a elocução produzida no turno da etapa de produção como uma “ação propriamente dita”, ou seja, como tendo uma consequência interacional, defendo que ela esteja orientada a cumprir objetivos pedagógicos de uso da língua adicional para a realização de ações. Se a ação feita na etapa de continuidade da atividade pedagógica fosse uma avaliação ou apontasse um erro na elocução produzida no âmbito da etapa de produção da realização da atividade pedagógica, a orientação seria para o cumprimento de objetivos pedagógicos relacionados com acurácia.

Ainda, a ação feita por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica instaura um novo convite à participação endereçado a Lunara. Assim, essa proposta de organização da análise da realização das atividades pedagógicas nessas etapas se propõe a ser um modo de organização da análise que possibilite que se faça referência aos lugares sequenciais relevantes, sem, contudo, restringir o escopo de ações que podem ser feitas.

Ao propor essa nomenclatura, não pretendo simplificar as ações feitas pelos participantes na sala de aula e o modo como organizam a fala-em-interação nesse cenário institucional tão complexo. A proposta é criar um modo de nomear o espaço interacional de destaque na análise a fim de deixar mais didática a referência a ele – e mais compreensíveis as análises interacionais.

Ao longo desta seção, sustentei que a fala-em-interação institucional se distingue da conversa cotidiana principalmente pelo fato de ao menos um dos participantes se orientar para metas-fim do encontro interacional relacionadas à instituição. No que diz respeito à fala-em-interação de sala de aula de línguas adicionais, argumentei que sua complexidade reside na diversidade de ações que os participantes realizam, bem como no modo como diferentes categorias são mobilizadas durante a realização das ações. Por fim, busquei exemplificar o modo como articularei a análise da realização das atividades pedagógicas no capítulo 4 a fim de sustentar a tese de que as ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica são cruciais na concretização de diferentes objetivos pedagógicos projetados na tarefa pedagógica.

Na seção que segue, exploro a noção da episteme, relacionando-a com a discussão feita na seção que ora se encerra.

2.2 Episteme e relações de conhecimento entre os participantes: o que isso tem a ver com não ser o único especialista?

Conforme apresentado acima, a Análise da Conversa busca compreender a organização social a partir de instâncias de interação, enquanto duas ou mais pessoas fazem ações em conjunto. Aqui, a Análise da Conversa ajudará a compreender como os objetivos pedagógicos de uso da língua adicional são concretizados. Isso ocorrerá por meio da análise turno a turno das etapas de realização da atividade pedagógica, com foco especial para a etapa de continuidade, em que os participantes trabalham interacionalmente para ratificar como legítimas as contribuições feitas pelos outros, sem que haja rebaixamento epistêmico. Para tanto, o conceito de relações epistêmicas será central.

Por muito tempo, a organização básica da fala-em-interação foi descrita como regida basicamente pelas sistemáticas de tomada de turnos (Freitas & Machado, 2008; Sacks et al., 1974), que organiza a distribuição dos turnos de fala (a que fiz menção na seção anterior), e de reparo (Loder, 2008a; Schegloff et al., 1977), mobilizada para gerenciar instâncias de problemas de produção, escuta e compreensão entre os participantes de uma interação (sobre o qual voltaremos a tratar na seção 2.3 deste capítulo). Recentemente, Heritage (2012a, 2012b) sugeriu que a projeção de turnos de fala e a organização de algumas ações também podem ser organizadas em função das diferenças de conhecimento entre os participantes de uma interação.

Heritage (2013) define o foco das pesquisas em episteme como sendo “as arrogações de conhecimento que os participantes afirmam, contestam ou defendem *nos* turnos de fala e

sequências interacionais e *por meio dos* turnos de fala e sequências interacionais”¹⁶ (p. 370, grifos meus). Ou seja, essas pesquisas investigam como os interagentes revelam e negociam relações de conhecimento por meio do modo como desenham ou respondem a turnos de fala.

Essas relações podem ser distinguidas de dois modos: o *status* epistêmico, que se relaciona com o território de conhecimento de um participante específico, ou seja, um domínio de conhecimento (como, por exemplo, informações sobre a vida do próprio participante ou sobre uma história que ele conta) e a posição epistêmica, que diz respeito ao modo como essa relação é negociada momento a momento. Heritage (2013) complementa a distinção entre ambos ao explicar que o *status* epistêmico está relacionado com direitos e responsabilidades do participante acerca do conhecimento em questão na interação, na medida em que o conhecimento estaria dentro de seu território (p. 377). No excerto abaixo, Rafael conta de sua experiência com doenças e médicos no Brasil. Nesse caso, ele tem o *status* de conhecimento maior (C+) em relação à Lúcia (C-) a respeito dessa experiência.

```

Artroscopia A1C1P1 00:33:22-00:36:16
01      Rafael      ã::h
02                (0.3)
03      Rafael      eu vem eu tava eu vou ãh:n (0.5)
04                fisioterapi:
05                (0.4)
06      Lúcia        °°m-hm°°
07      Rafael      todos des dias
08                (0.6)
09      Lúcia        m-hm
10                (0.8)
11      Rafael      a::
12                (.)
13      Lúcia        →→  você f::oi, (0.3) ou você vai?
14                (2.2)
15      Rafael      →→→  foi e vai.
16      Lúcia        O:[k,]
17      ?            [hu]huhu

```

Rafael conta sobre suas sessões de fisioterapia (linhas 01-04) de modo que não fica claro se ele ia nessas sessões todos os dias em um tempo passado ou se ele continua indo. Dentro dessa narrativa, conforme dito anteriormente, ele tem *status* de conhecimento C+ em relação à Lúcia. A posição epistêmica C+ é ratificada por Lúcia na linha 13, quando ela expõe para ele duas possibilidades de compreensão do turno e pede que ele confirme qual das duas é válida. Nesse caso, como em muitos outros, conforme aponta Heritage (2013), “os falantes agem de

¹⁶ “the knowledge claims that interactants assert, contest and defend *in* and *through* turns-at-talk and sequences of interaction.”(grifos meus)

modo a preservar, por um lado, a consistência entre a posição epistêmica que eles sinalizam em seus turnos de fala e o *status* epistêmico que eles ocupam em relação a um tópico¹⁷.

Frank (2015) explorou instâncias de assimetria epistêmica a partir do exame de perguntas em sequências de resolução de problemas e construção de conhecimento em um laboratório de produção de tecnologia de ponta. A autora analisa a função das perguntas na construção de tal assimetria e mostra como, turno a turno, os participantes modificam a dinâmica em suas posições epistêmicas, de modo que tais posições se equalizem ao término das sequências. Além disso, a autora aponta que uma das condições para a participação em sequências de construção de conhecimento é que os participantes ratifiquem o *status* epistêmico do outro, não trabalhando para produzir rebaixamentos epistêmicos.

No caso da sala de aula de línguas adicionais, observamos, também, que as relações epistêmicas negociadas entre os participantes podem se estabelecer, além do tópico discutido (no caso do segmento acima, doenças e médicos), com respeito à língua de interação, que é também objeto de estudo (no caso do cenário pesquisado, a língua portuguesa). Na continuação do segmento abaixo, conforme observaremos, Lúcia se apresenta como tendo status epistêmico C+ em relação a Rafael (turno assinalado com uma seta) no que diz respeito ao território de conhecimento da língua portuguesa e tem a posição epistêmica de C+ ratificada na sequência (turno assinalado com duas setas).

```
Artroscopia A1C1P1 00:33:22-00:36:16
18 ? [Haha]
19 ? [haha]
20 ? [Haha]haha
21 (.)
22 Lúcia → Eu fui e vou
23 Rafael →→ Eu fui e vou.
24 Lúcia O:k.
25 Rafael °é::°
26 (1.1)
```

Após ter o entendimento esclarecido acerca das sessões de fisioterapia de Rafael, Lúcia produz um turno que refaz o turno da linha 15, provendo uma correção. Por meio dessa correção, Lúcia sinaliza um status epistêmico C+ em relação a Rafael no que diz respeito ao uso do português. A posição epistêmica de Lúcia é ratificada quando Rafael repete a fala de Lúcia (linha 23), demonstrando ter compreendido a ação de Lúcia como uma correção.

¹⁷ “... speakers act so as to preserve, on the one hand, consistency between the epistemic stance they encode in a turn-at-talk and the epistemic status they occupy relative to the topic...”

O modo como os participantes constroem simetrias ou assimetrias nas relações epistêmicas, tanto com relação ao tópico discutido quanto com relação ao idioma alvo da aula, se relaciona com questões de identidade. Heritage (2013) propõe que as “arrogações de episteme que realizadas em turnos de fala são centrais para o gerenciamento e para a manutenção da identidade em si”¹⁸ (p. 371) e que “tais arrogações podem ser sutis, subliminares e ‘vistas mas não destacadas’ (Garfinkel, 1967)¹⁹”.

Assim, para discutir o modo como os participantes constroem localmente posições relacionadas a ser especialista ou não especialista ou categorizar o outro como menos competente ou mais competente, a noção de episteme e as relações que se desenvolvem a partir dela são centrais. Essas relações e categorias são construídas, afirmadas, reivindicadas e negociadas turno a turno, por meio das ações desempenhadas pelos participantes, tal como a correção feita por Lúcia no excerto 2 acima.

Na subseção abaixo, passo a relatar os estudos específicos que exploram episteme no âmbito da fala-em-interação da sala de aula.

2.2.1 A episteme nos estudos de fala-em-interação de sala de aula

A discussão da noção de episteme em estudos recentes da fala-em-interação de sala de aula feita trata, em geral, de instâncias em que alguma assimetria epistêmica é tornada relevante e trabalhada interacionalmente entre os participantes. Dentre esses estudos, discuto nesta seção Park (2012) e Jakonen e Morten (2013), que relacionam o modo como os participantes tornam relevante um *status* epistêmico inferior em relação aos demais para pedir ajuda e se engajar em sequências de aprendizagem. Também reviso o trabalho de Sert (2013), que analisa momentos em que, após alguma demonstração de incapacidade de participar de alguma atividade, ocorre a verificação de *status* epistêmico.

Park (2012) discute o modo como os aprendizes em sessões de tutoria de escrita acadêmica produzem uma espécie de rebaixamento epistêmico (*epistemic downgrade*, no original) por meio da elocução “eu não sei”. Nos dados analisados pelo autor, tal rebaixamento epistêmico acontece em instâncias em que o próprio participante que escreveu o texto localiza um objeto que precisa ser trabalhado na sessão de tutoria. Além disso, segundo o autor, o trabalho de se colocar em uma posição epistêmica inferior configura parte do trabalho de aprender.

¹⁸ “The epistemic claims that are enacted in turns-at-talk are central to the management and maintenance of identity itself.”

¹⁹ “These claims may be quite subtle subliminal and ‘seen but unnoticed’ (Garfinkel, 1967).”

Jakonen e Morton (2013) também relacionam a construção de assimetrias epistêmicas com o trabalho de aprender. Os autores investigam segmentos em que os participantes de uma sala de aula baseada em CLIL (aprendizagem integrada de língua e conteúdo) localizam itens de vocabulário que desconhecem em um texto, tornando tal desconhecimento relevante para solicitar ajuda e, assim, aprender.

Garcez e Salimen (2012), apesar de não tratarem diretamente da noção de episteme, analisam os fenômenos de oferecer ajuda e pedir ajuda na sala de aula de língua adicional, relacionando-os com as ações de fazer ensinar e fazer aprender. Os autores observaram que, nas ocorrências de ofertas de ajuda (em que essa oferta não havia sido solicitada), a ajuda oferecida não era utilizada pelo outro participante para a realização de alguma ação. Por outro lado, nas ocorrências em que foram feitos pedidos de ajuda, o resultado da ajuda foi utilizado na realização de alguma ação.

Em Park (2013), Jakonen e Morton (2013), e Garcez e Salimen (2012), as instâncias de rebaixamento epistêmico que ocasionaram momentos de aprendizagem foram desencadeadas pelos próprios aprendizes e não por outro participante. Esses achados contribuem para a argumentação de que ações que disparam rebaixamento do *status* epistêmico do outro participante não contribuem para o aprender na sala de aula e para a relevância do exame de ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica que não rebaixem epistemicamente o outro participante.

Já Sert (2013) descreve a verificação de *status* epistêmico (*epistemic status check*), em uma sala de aula de inglês como língua adicional em contexto escolar em Luxemburgo, como procedimento de resposta a demonstrações de incapacidade de participar de uma atividade. Essa prática pedagógica consiste na verificação da interpretação de um participante do *status* epistêmico de outro a partir de perguntas como “nenhuma ideia?” e “você não sabe?”. Essa ação foi observada em momentos em que um participante demora para produzir uma resposta a uma iniciação. O seguinte padrão de organização sequencial é descrito: (a) iniciação do professor, (b) silêncio do aluno, (c) verificação de *status* epistêmico pelo professor, (d) confirmação de *status* de conhecimento insuficiente pelo aluno, (e) continuação do professor – normalmente com alocação do turno a outro aluno.

Nos dados apresentados no Capítulo 4 desta tese, examino momentos em que, após a verificação do *status* epistêmico de um participante, seguido de uma afirmação de que ele consegue fazer uma ação, esse mesmo participante produz atrasos, marcas de hesitação (como alongamentos de vogal e “ã:::hn”) e turnos de fala compostos de apenas itens de vocabulário

isolados. Descrevo, então, a prática da formulação (que será apresentada na seção 2.3 deste capítulo) como recurso que ratifica o *status* epistêmico afirmado anteriormente pelo primeiro participante. Além disso, são analisadas instâncias em que a verificação de entendimento (fenômeno apresentado na seção 2.3 a seguir) é mobilizada para resolver problemas de compreensão de modo a não rebaixar epistemicamente o outro participante.

2.3 A serviço da manutenção do entendimento comum: sistema de reparo, reparo por verificação de entendimento e sequências de construção de sentido na fala-em-interação de sala

Nesta seção, apresento a sistemática de reparo com foco na trajetória de autorreparo iniciado pelo outro por verificação de entendimento, um dos fenômenos explorados no Capítulo 4. Após apresentar o fenômeno, ele será relacionado com a discussão feita sobre episteme. Na subseção 2.3.1, discuto reparo na fala-em-interação de sala de aula e, na subseção 2.3.2, apresento a discussão sobre sequências de construção de sentidos – expressão cunhada por estudiosos da sala de aula como cenário de aprendizagem colaborativa apoiada por computadores – em contraste com sequências de resolução de problemas.

A sistemática de reparo (Loder, 2008a; Schegloff et al., 1977) é acionada quando os participantes de uma conversa sinalizam e lidam com algum problema de produção, escuta ou compreensão. O reparo consiste em uma trajetória formada por uma iniciação, em que a fonte de problema é apontada, e um resultado, que consiste no desfecho do problema. As trajetórias são organizadas levando-se em conta quem as iniciou (o falante do turno fonte de problema ou o outro) e quem as leva a cabo (o falante do turno fonte de problema ou o outro). Assim, é possível que tenhamos três trajetórias: autorreparo autoiniciado (como buscas de palavras em que o próprio participante que inicia a busca produz o item procurado), autoiniciado levado a cabo pelo outro (como buscas de palavras em que um participante inicia uma busca de palavra e o outro produz o item) e autorreparo iniciado pelo outro, que será exemplificado abaixo, a partir do excerto 1, analisado na seção anterior. Essa trajetória se caracteriza pela iniciação de reparo ser feita por outro participante que não aquele que produziu o turno fonte de problema, mas finalizada pelo participante que produziu o turno fonte de problema. O turno sinalizado com uma seta é o turno que contém a fonte de problema, o turno sinalizado com duas setas é o turno da iniciação de reparo, e o com três setas, o resultado.

Artroscopia AlC1P1 00:33:22-00:36:16

01	Rafael		ã : :h
02			(0.3)
03	Rafael	→	eu vem eu tava eu vou ãh:n (0.5)

04			fisioterapi:
05			(0.4)
06	Lúcia		°°m-hm°°
07	Rafael		todos des dias
08			(0.6)
09	Lúcia		m-hm
10			(0.8)
11	Rafael		a::
12			(.)
13	Lúcia	→	Você f::oi, (0.3) ou você vai?
14			(2.2)
15	Rafael	→→	foi e vai.
16	Lúcia		O: [k,]
17	?		[hu]huhu

No turno da linha 13, Lúcia inicia reparo sobre o turno das linhas 01-04 de Rafael, propondo duas alternativas de compreensão possíveis: se Rafael foi às sessões de fisioterapia ou se ele ainda vai às sessões. Nesse caso, dizemos que o reparo foi iniciado pelo outro, já que a fonte de problema não está no turno de Lúcia, participante que iniciou reparo, mas no de Rafael. Rafael, na linha 15, leva a cabo o reparo, dizendo que ele foi às sessões e continua indo. Como o reparo é levado a cabo pelo mesmo participante que produziu o turno fonte de problema, dizemos que essa trajetória é de autorreparo iniciado pelo outro. De modo mais específico, podemos dizer que essa trajetória é uma verificação de entendimento, já que o outro participante (nesse caso Lúcia), na iniciação de reparo, propõe ao participante que produziu o turno fonte de problema (Rafael) um entendimento candidato de seu turno e solicita que ele o confirme ou não (Schegloff et al., 1977, p. 379).

Há outras possibilidades de iniciação de reparo pelo outro, que não por verificação de entendimento, como o uso de iniciadores de classe aberta (“quê?”, “oi?”, por exemplo). Quando temos um iniciador de classe aberta, há diversas ações possíveis por parte do falante que produziu a fonte de problema: ele pode repetir o seu turno de fala em volume mais alto, fazer a repetição em ritmo desacelerado, parafrasear o que foi dito, entre outras possibilidades. A diferença da iniciação de reparo por verificação de entendimento é que ela apresenta um candidato de entendimento acerca do que foi dito ou feito antes para confirmação, havendo uma expectativa para a confirmação ou não do entendimento proposto.

A verificação de entendimento se relaciona diretamente com episteme pelo fato de o entendimento a ser verificado ter origem naquilo que foi dito por outro. Nesse sentido, o entendimento que é proposto como candidato a ser confirmado ou não está dentro do território de conhecimento do outro. No caso do excerto acima, a verificação de entendimento está associada a um fato narrado por Rafael, que envolve conhecimento ao qual só ele tem acesso:

quando suas sessões de fisioterapia aconteceram. Isso coloca o participante que produziu a verificação de entendimento em um *status* epistêmico C- em relação ao primeiro participante no que diz respeito ao conhecimento em tela.

Quando o fenômeno foi apresentado por Schegloff et al. (1977), os exemplos trazidos, contudo, eram um pouco diferentes. Nos dois casos analisados, a verificação de entendimento se dava a partir de turnos que não diziam de modo explícito do que tratavam: em um dos excertos, um dos participantes descrevia um tratamento médico incômodo, sem nomeá-lo. A iniciação de reparo feita pelo outro participante propunha “você quer dizer tomar laxantes de noite?”, ao que o outro participante respondia “não, supositórios”. Nesse caso, a verificação de entendimento propôs um entendimento candidato (a ingestão de laxantes durante a noite) para algo que não havia sido dito com todas as palavras (que viria a ser o uso de supositórios).

No conjunto de dados desta pesquisa, foram observadas 16 ocorrências de verificação de entendimento. Dentro desse total, duas verificações de entendimento dizem respeito a algo que não é dito explicitamente. Nas outras ocorrências, o que parece dificultar a compreensão do turno de fala é o uso impreciso de alguma forma linguística, como no caso de Rafael (“ã::h eu vem eu tava eu vou ãh:n fisioterapi: (,) todos os dias”), em que ele usa “eu vem eu tava eu vou”, não deixando claro se ele ia ou se ele vai às sessões. No capítulo de análise, argumento que a mobilização da verificação de entendimento é uma ação interessante a ser mobilizada na etapa de continuidade da atividade pedagógica para responder a turnos de fala que apresentem inadequações linguísticas, já que oferece para o aluno um entendimento possível do que foi dito, colocando-o em um *status* epistêmico C+ no que diz respeito ao que foi dito e dando a ele a oportunidade de confirmar ou não o entendimento proposto.

2.3.1 Reparo, correção e a fala-em-interação de sala de aula

O sistema de reparo tem sido foco de diversos estudos de fala-em-interação de sala de aula e de interação envolvendo falantes de línguas adicionais, principalmente pelo fato de estar a serviço de sinalizar e resolver problemas de entendimento entre os participantes. No que diz respeito ao estudo de trajetórias de autorreparo iniciado pelo outro, grande parte desses estudos examinaram iniciações dentro de sequências de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (Sinclair & Coulthard, 1975), recorrentes na fala-em-interação de sala de aula. Conforme já apresentado, essa sequência é composta por três posições: uma iniciação, em que um participante faz uma pergunta; uma resposta, em que outro participante produz uma resposta à iniciação; e uma avaliação, em que o primeiro participante, que fez a iniciação, produz uma

avaliação da resposta produzida, demonstrando já ter conhecimento da resposta para a qual fez a pergunta no primeiro momento.

Em artigo tomado até hoje como referência de descrição sequencial da organização da fala-em-interação de sala de aula, McHoul (1990) examinou instâncias de IRA em que, após a produção de uma resposta por parte do aluno, o professor, segundo o autor, inicia reparo. Em tais instâncias, a sequência culmina em correções da resposta produzida pelo aluno. O autor argumenta, assim, que a fala-em-interação de sala de aula apresenta distinções da fala cotidiana quanto à preferência por autoiniciação de reparo: enquanto na fala cotidiana os participantes se orientam para a preferência de autoiniciação de reparo, ou seja, que o próprio participante que produziu a fonte de problema inicie reparo sobre seu turno; na fala-em-interação de sala de aula, segundo McHoul (1990), há uma preferência pela iniciação de reparo pelo outro.

Macbeth (2004), contudo, argumentou que o fenômeno de que McHoul (1990) trata não é reparo, mas sim correção. Macbeth (2004) parte de uma revisão de estudos de interação cotidiana para sustentar que a função primordial do sistema de reparo seja resolver problemas de compreensão, produção e escuta a serviço da defesa da intersubjetividade para a ação conjunta. A partir disso, revisita os dados de McMoul (1990) e faz a ressalva que as iniciações de reparo pelo outro analisadas estão inseridas em sequências de IRA. A partir da observação de que a sequência IRA está organizada de modo que o participante que fez a Iniciação (no turno da primeira posição na sequência) já sabe a resposta para a pergunta feita, aquilo que McHoul (1990) analisa como iniciação de reparo pelo outro sobre a resposta não está a serviço da resolução de um problema de entendimento, mas sim compondo uma trajetória de correção. Assim, o que McHoul (1990) propõe como iniciações de reparo, são, de fato, iniciações de correção.

Uma observação que faço acerca das iniciações pelo outro de correção, analisadas em McHoul (1990) e revisitadas por Macbeth (2004), é de que tais iniciações são compostas principalmente por repetições parciais da resposta provida pelo aluno. Assim, tais iniciações apontam algo específico na resposta que precisa ser corrigido. Relacionando isso com a discussão feita acerca de episteme, na seção 2.2, podemos dizer que o participante que fez a iniciação da correção estabelece um *status* epistêmico C+ em relação ao participante que produziu a resposta. Assim, essa ação estaria tipicamente a serviço de estabelecer uma assimetria epistêmica entre os participantes.

No caso das iniciações de reparo pelo outro por verificação de entendimento, conforme salientado na seção anterior (seção 2.2), a dinâmica epistêmica que se estabelece é diferente. O participante que inicia reparo e propõe um candidato de entendimento, a ser confirmado ou não, torna relevante um *status* epistêmico C- em relação ao primeiro participante. Assim, a iniciação de reparo por verificação de entendimento parece estabelecer uma dinâmica epistêmica diferente entre os participantes.

Hall (2007) também aponta para a relevância na distinção entre correção e reparo para a análise do que está acontecendo em cada momento da fala-em-interação de sala de aula. Ela indica que, pelo fato de, nas salas de aula de língua, a linguagem ser, ao mesmo tempo, “a ferramenta de instrução e o foco de atenção pedagógica”²⁰ (p. 523), fazer a diferença entre o que é correção e o que é reparo pode ser bastante difícil, mas que, apesar disso, esse é um ponto central para que possamos entender melhor as práticas de sala de aula.

A partir de tal distinção, então, podemos entender quais práticas pedagógicas estão a serviço da compreensão mútua entre os participantes e quais práticas estão a serviço de apontar falhas na produção do outro. A iniciação de reparo por verificação de entendimento, então, considerando sua especificidade em relação a outras práticas de iniciação de reparo pelo outro, parece ser um bom indicador de dinâmicas de sala de aula que estejam a serviço de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação por outras trajetórias além daqueles que resultam em assimetrias de conhecimento entre os participantes.

Na subseção que segue, trato do conceito de construção de sentido (*meaning-making*). Conforme adiantado, esse conceito foi concebido por pesquisadores com uma forte inspiração etnometodológica da área de aprendizagem colaborativa apoiada por computadores (doravante CSCL). O conceito será apresentado a fim de aproximá-lo do fenômeno reparo, revisado ao longo desta seção, em contraste com o de resolução de problemas.

2.3.2 Construção de sentido e sequências de reparo: a compreensão compartilhada do que está acontecendo como pré-requisito para a resolução de problemas

Pesquisadores da área de CSCL, interessados em descrever práticas mobilizadas para realizar atividades pedagógicas de problemas matemáticos via *chat* síncrono, descrevem um fenômeno chamado por eles de construção de sentido. Stahl (2010,) caracteriza esse fenômeno como um processo colaborativo de construção de sentido compartilhado. Dentro dessa descrição, é importante destacar a palavra “compartilhado”, já que, nesse tipo de sequência, os

²⁰ “... the tool of instruction and the object of pedagogical attention ...”

esforços dos participantes estão em estabelecer e deixar claro publicamente que todos estão entendendo o que está sendo dito do mesmo modo. Segundo o autor, a construção de sentido é condição para que os participantes se engajem em atividades mais complexas, como a resolução de problemas. Quer dizer, para que possam lidar com a resolução de problemas mais complexos, é primordial que se entendam.

A sequência foi registrada pelo autor durante a realização de uma atividade do projeto *Virtual Math Teams*, em que estudantes de matemática se engajam em pequenos grupos para resolver problemas matemáticos à distância, com participantes que podem estar em outras localidades. O grupo cuja interação foi analisada consistia em três participantes, sendo que dois deles possivelmente frequentaram a mesma escola e outro que estava em um fuso-horário diferente dos demais, além de um facilitador. A atividade pedagógica específica que os participantes estavam desenvolvendo consistia em explicar como o grupo havia chegado à fórmula a partir de um padrão de quadrados formados por palitos. Após chegarem à fórmula, os facilitadores do grupo solicitaram que explicassem como haviam chegado ao resultado.

Durante a realização dessa atividade pedagógica, os participantes lidavam ao mesmo tempo com um gráfico construído pelo grupo, com o bloco de anotações coletivo e com a própria interação mediada por computador, em um chat. A sequência de construção de sentido se deu quando um dos participantes resumiu o que o grupo deveria fazer (definir o problema e explicar a fórmula), e outro participante se voluntariou para articular parte da atividade, dizendo que poderia explicar a segunda fórmula. Isso gerou uma sequência de discordância entre os participantes sobre se eles haviam ou não chegado a essa fórmula. Ao longo da sequência, o participante que disse que poderia explicar a segunda fórmula passa a explicar os passos que eles seguiram para chegar nessa fórmula. A partir dessa retomada, o participante que inicialmente havia discordado se dá conta de que o outro se referia a uma fórmula diferente da que ele tinha referido.

Para que os participantes conseguissem negociar de que fórmula estavam falando, para, então, realizar a atividade pedagógica proposta, eles mobilizaram o sistema de reparo. Por meio do reparo, eles conseguiram lidar com problemas de referência (a que formas geométricas e fórmulas estavam se referindo) e conseguir explicar de que etapa específica da atividade pedagógica cada um estava falando para, a partir disso, cumprir a tarefa pedagógica.

Stahl (2010) aponta que as sequências de construção de sentido foram uma condição para que os participantes conseguissem realizar a tarefa pedagógica. Em outras palavras, o autor sinaliza para a importância de todos os participantes saberem claramente do que estão falando

para, então, passarem a resolver problemas. Concordo com o autor quando ele diz que o alinhamento de entendimentos entre os participantes sobre o que está sendo dito e feito é crucial para que se possa resolver problemas. Contudo, o fenômeno nomeado pelo autor dentro da área de CSCL como construção de sentido sequencialmente é idêntico ao fenômeno reparo em Análise da Conversa. Assim, por um lado eu compartilho com o autor a visão de que estabelecer publicamente que todos sabem do que está sendo falando é pré-requisito para construir colaborativamente a resolução de problemas; por outro, não me parece necessário adotar uma nova nomenclatura para lidar com um fenômeno amplamente revisado em Análise da Conversa.

O alinhamento de entendimentos mediante reparo (ou mediado por sequências de construção de sentidos, nos termos de Stahl, 2010) como condição para a resolução de problemas contribui para esta tese ao estabelecer uma diferença entre dois fenômenos que podem ser vistos como parecidos: o reparo e as sequências de resolução de problemas. No momento em que se expõe que um é condição para o outro, se entende que ambos tratam de fenômenos distintos.

No caso do time de matemática estudado por Stahl (2010), os participantes compartilhavam o mesmo idioma. Dentro do universo de dados desta pesquisa, em que os participantes estão em uma turma de nível básico dois de português para estrangeiros no Brasil e são oriundos de diversos países do mundo, manter a compreensão mútua e o engajamento coletivo entre os participantes é um desafio que demanda muito trabalho linguístico dos participantes. Pelo fato de os objetos de aprendizagem de uma aula de português como língua adicional poderem ser entendidos como usar a língua para fazer coisas, acredito que seja razoável questionar se as iniciações de reparo flagradas durante a realização desta pesquisa e apresentadas nesta tese se configuram em sequências de resolução de problemas. No entanto, os dois fenômenos se organizam sequencialmente de modos distintos. Abaixo, apresento uma tabela em que resumo as diferenças centrais entre as sequências de reparo (Loder, 2008a; Schegloff et al., 1977) e as sequências de resolução de problemas (Frank, 2015; Kanitz, 2013; Ramos & Kanitz, 2012).

Tabela 3 - Reparo e resolução de problemas

REPARO	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
SISTEMA MOBILIZADO PARA LIDAR COM PROBLEMAS DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TURNOS DE FALA	SEQUÊNCIAS EM QUE OS PARTICIPANTES SE ENGAJAM PARA RESOLVER JUNTOS ALGUM PROBLEMA PRÁTICO QUE EMERGE DA REALIZAÇÃO DE ALGUMA ATIVIDADE
FONTE DE PROBLEMA DE PRODUÇÃO OU COMPREENSÃO ESTÁ LOCALIZADA EM UM TURNO DE FALA, SEJA DO PRÓPRIO PARTICIPANTE QUE INICIA REPARO, SEJA DE OUTRO PARTICIPANTE QUE NÃO O QUE INICIA REPARO	PROBLEMA DE ORDEM PRÁTICA QUE EMERGE DURANTE A REALIZAÇÃO DE ALGUMA ATIVIDADE. A FONTE DO PROBLEMA NÃO ESTÁ LOCALIZADA EM UM TURNO DE FALA.
SUSPENSÃO DA ATIVIDADE OU AÇÃO QUE VINHA SENDO REALIZADA ATÉ SUA RESOLUÇÃO	SUSPENSÃO DA ATIVIDADE ATÉ QUE SE RESOLVA O PROBLEMA

O sistema de reparo e as sequências de resolução de problemas têm em comum o fato de lidarem com *problemas* e envolverem a *suspensão* de uma atividade ou ação que vinha sendo realizada. Contudo, a natureza dos problemas com que lidam é distinta: no primeiro, as fontes de problemas estão circunscritas ao turno de fala de alguém; no segundo, o problema emerge da realização de uma atividade. As ocorrências que localizei nos dados gerados se organizavam sequencialmente em torno de localização de fontes de problema no turno de outro participante (no caso das verificações de entendimento). Desse modo, tais segmentos foram classificados como sequências de reparo, e não como sequências de resolução de problemas.

No capítulo de análise, focaremos em sequências em que os participantes trabalham para construir a compreensão mútua, ao esclarecerem o sentido de algum item (mediante iniciação de reparo). Na etapa de produção da realização da atividade pedagógica, observaremos que, por vezes, algum participante produz pausas e hesitações e, por vezes, a produção de alguns itens isolados. Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, analisaremos a mobilização de formulações para, nessas circunstâncias, auxiliar esse participante ao ratificá-lo como competente, de modo a não construir rebaixamento epistêmico do outro. A seguir, passo à apresentação da prática da formulação, que mencionei anteriormente.

2.4 Formulação e fala-em-interação de sala de aula: formular para ratificar

A formulação é definida como uma prática de glosa, em que um participante coloca em palavras aquilo que está ou estava sendo feito ou dito (Garfinkel & Sacks, 1970). Essa prática é mobilizada, então, para expor pública e explicitamente entendimentos do que esteja sendo feito (como quando alguém diz “eu estava brincando”) ou quando alguém resume uma série de

elocuições ditas em diversos turnos de fala, formulando, assim, um entendimento do que foi proposto anteriormente.

Deppermann (2011) entende a formulação como uma prática interacional relacionada a tornar públicos entendimentos, tanto de ações como do que foi dito anteriormente. Nas palavras do autor, as formulações “dão acesso a como as pessoas entendem umas as outras e como as palavras que elas usam devem ser entendidas”²¹ (p. 111).

No excerto abaixo, já introduzido para apresentar o fenômeno de verificação de *status* epistêmico e para discutir a organização da fala-em-interação de sala de aula, Rafael contava sobre uma viagem que havia feito ao Amazonas, em que teve a experiência de comer larvas. Os turnos em que Lúcia formula a explicação de Rafael estão sinalizados com setas.

O que são larvas, Rafael? A3C2P1 0:14:20-0:15:50

01	Lúcia	consegue explicar o que são
02		la:r[vas,]
03	Rafael	[e x]plicar
04		(1.8)
05	Rafael	la:rvas, ã:::
06		(1.9)
07	Rafael	contém ã
08		(0.7)
09	Rafael	mu:ito proteína,
10	Lúcia	Mhm
11	Rafael	e:::: ã:::hn
12		(3.8)
13	Rafael	la:rva:s
14		(1.3)
15	Rafael	ah::n fru:ta:s (,)
16		(1.2)
17	Rafael	vi:ve:m
18		(0.4)
19	Rafael	ãh:n
20		(0.6)
21	Rafael	ãh:n
22		(1.1)
23	Rafael	frutas,
24	Lúcia	m:hm,
25		(1.1)
26	Rafael	e:,
27		(1.0)
28	Rafael	e::,
29		(0.8)
30	Rafael	ã:hn,
31		(1.7)
32	Lúcia	são no:je:ntos
33		(1.5)
34	Rafael	no::: no:::: muito:::
35	Lúcia	não é muito bom, h↑ãh↑ãh↑ã
36		(0.3)

²¹ “give access to how people understand each other and how the words they use are to be understood.”

37	Lúcia	→	então as larvas vivem nas frutas,
38			(.)
39	Lúcia	→	né sã:o pequenos bichinhos,
40			(4.2)
41	Lúcia	→	com muita proteína.

A explicação produzida por Rafael apresenta alongamentos de vogal, hesitações e alguns itens isolados. Lúcia, então, formula a explicação produzida por ele (linhas 37, 39 e 41), fazendo uso de itens utilizados por Rafael antes, ratificando o que foi dito e, de certo modo, dando créditos a ele pela explicação.

A formulação feita por Lúcia, ao mesmo tempo que ratifica a explicação feita por Rafael, chama a atenção dos demais participantes para os pontos específicos e encerra o tópico “larvas”. Essa análise ilustra outra característica das formulações descritas por Deppermann (2011). O autor nota que as formulações são frequentemente usadas para pontuar aspectos considerados relevantes de uma fala e para encerrar tópicos. Além disso, a formulação pode levar a cabo muitas outras ações.

Em cenário de clínicas de psicoterapia, Antaki (2005) examina a implementação de formulações pelo psicoterapeuta para tornar as descrições de sintomas mais precisas e claras. De acordo com o pesquisador, isso é feito tanto mediante a seleção do que é essencial da fala do outro quanto pela produção de alguma implicação do que foi dito. No mesmo cenário, a prática da formulação já tinha sido previamente descrita como a serviço da ação de prover o paciente com um diagnóstico.

Com relação à fala-em-interação de sala de aula, a prática da formulação também já foi descrita a serviço de diferentes ações. Lange (2010), por exemplo, explorou a prática da formulação na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa, aproximando-a da realização de diversas ações relacionadas a compartilhar e tornar públicos entendimentos acerca do que acontecia. Além do uso da prática para fins de ratificar um conhecimento produzido (como no caso da explicação de Rafael, no excerto analisado), a prática também foi observada a serviço de ações como expor publicamente o que foi aprendido e verificar entendimentos.

Radford (2009) trata de formulações em um estudo sobre diferentes modos de intervenção em interações entre professor e criança com distúrbios de fala. Segundo descrições do autor, normalmente nesse cenário professor e aluno se engajam em sequências pouco significativas para o aluno. Um exemplo de tais sequências seria a produção de sequências IRA, em que, na iniciação, o professor faz perguntas teste, sem nenhuma relevância para a criança, com o objetivo de forçar a produção de fala pela criança, para, então, corrigi-la. Nos dados analisados

pelo autor, o professor engajava a criança em sequências de narrativa. Nesse contexto, quando a fala da criança apresentava muitas questões de produção que dificultavam sua compreensão, o professor produzia formulações para verificar o entendimento que tivera do que havia sido dito. Para o autor, a mobilização das formulações para verificar o entendimento da fala da criança traz vantagens com relação à abordagem tradicional. Uma delas seria a oportunidade de expor à criança a uma reelaboração de sua fala de modo modulado. Além disso, após essa reelaboração, ela pode confirmar ou não o entendimento do que disse.

Nos dados analisados na pesquisa apresentada neste relatório, a prática da formulação é mobilizada tanto para fazer a ação de encerrar uma sequência quanto para realizar a ação de verificar o entendimento de algo dito anteriormente. Como Radford (2009), argumento que a mobilização dessa prática traz vantagens para construir uma sala de aula diferente da tradicional. Na análise de dados apresentada no capítulo 4, argumento que a prática é mobilizada na etapa de continuidade da atividade pedagógica em circunstâncias em que muitas vezes observaríamos correções ou práticas que rebaixassem epistemicamente o outro participante. Diferente disso, defendo que, por meio das formulações, seja feito o trabalho internacional de ratificar *status* e posição epistêmica de C+ do outro participante. Isso é observado em duas instâncias: a) sequências de ratificação de explicações produzidas após uma confirmação de *status* epistêmico de algum participante, que se diz capaz de produzir alguma explicação, e b) em verificações de entendimento após turnos de fala produzidos com muitas hesitações e pausas.

Em resumo, então, minha asserção é a de que, nos dados cuja análise será apresentada no Capítulo 4, a prática de formular a fala do outro é mobilizada para ratificar o conhecimento do outro de modo positivo. Isto é, a prática está a serviço de ratificar o que o outro sabe de modo que o interlocutor demonstra assim entendimento de que o outro é capaz de fazer determinadas ações mediante o uso da língua adicional. No capítulo de considerações desta tese discuto, então, a mobilização da prática da formulação como constituição de uma das atribuições do professor de língua adicional, que é tratar como legítimas as contribuições feitas pelos alunos.

Os procedimentos metodológicos que guiaram a realização desta pesquisa serão descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

3 POR UM OLHAR SITUADO PARA A SALA DE AULA: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo relato os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização desta pesquisa. Inicialmente, discuto as premissas da Análise da Conversa e de pesquisas de análise qualitativa interpretativa que pautaram tanto o planejamento quanto a realização da pesquisa. Em seguida, exponho o percurso da pesquisa para dar conta de questões éticas. Na seção 3.3, são discutidos os procedimentos adotados para a geração de dados. A segmentação e a transcrição dos dados, enquanto procedimentos analíticos, são apresentadas na seção 3.4. Na seção 3.5, são descritos os procedimentos para a análise sequencial de dados.

3.1 Princípios da Análise da Conversa Etnometodológica e as perguntas de pesquisa

No universo de pesquisas acerca de aprendizagem de línguas adicionais, as pesquisas com maior tradição adotam uma perspectiva aquisicionista longitudinal e experimental. Dentro dessas abordagens, a busca é por tecer asserções universais, em geral a partir de uma visão de pesquisa clássica que estabelece relações de causa e efeito sobre como o processo de aquisição de formas linguísticas ocorre: a ordem em que são adquiridas, como o tempo de exposição afeta o tempo para a aquisição da língua, a idade de início de exposição como fator para o sucesso da aquisição de determinadas formas, entre tantos outros pontos. A realização de pesquisas dentro desse enquadre metodológico contribui para um entendimento geral da aquisição e tem como objetivo tecer asserções generalizáveis sobre como o processo acontece.

As pesquisas que primam por um olhar qualitativo interpretativo, por outro lado, buscam uma compreensão situada daquilo que é feito em diferentes cenários em que o aprender de línguas pode acontecer. Em vez de produzir asserções generalizantes, a busca é por compreender como em um cenário específico, com aqueles participantes específicos, naquele contexto e situação observados, os participantes construíram, sob as condições em se encontravam, determinadas ações relacionadas com aprender uma língua.

Erickson (1986) aponta cinco grandes contribuições da pesquisa interpretativa para as pesquisas acerca de aprendizagem. Dentre elas, destaco a primeira, que diz respeito a buscar um olhar sistemático, reconhecendo padrões de ações que muitas vezes são invisíveis ao olhar de professores e pessoas que trabalham em cenário escolar. Ao tornar essas ações visíveis e olharmos para elas de modo sistemático, é possível problematizá-las e refletir sobre elas.

Assim, fazer pesquisa interpretativa está muito mais relacionado com a postura de investigação adotada pelo pesquisador do que com uma implementação de técnicas diferentes das de pesquisa experimental para gerar dados (Erickson, 1986). A busca dessa postura tem início no momento em que a pesquisa começa a ser projetada, no desenho das perguntas de pesquisa. Inicialmente, esta pesquisa propunha entender se os participantes de uma sala de aula de português de língua adicional orientada por projetos se engajavam em momentos de resolução de problemas durante a realização de atividades pedagógicas e, em caso positivo, como se organizavam na realização dessas sequências. Além disso, eu tinha como objetivo flagrar, analisar e refletir sobre momentos diferentes daqueles que vinham sendo descritos a partir de salas de aula de língua adicional mais tradicionais, principalmente no que dissesse respeito à mobilização de práticas e de ações que colaborassem para o não rebaixamento epistêmico do outro.

As perguntas previstas no projeto de pesquisa se organizavam em dois grandes blocos: um que dizia respeito à realização das atividades pedagógicas e a ocorrência de sequências de resolução de problemas, e outro que dizia respeito à mobilização de práticas interacionais para gerenciar algumas situações específicas de sala de aula. Contudo, pelo fato de não terem sido localizadas sequências do fenômeno de resolução de problemas semelhantes às descritas previamente na literatura, tal qual discutido no capítulo 2, seção 2.3.2, as perguntas de pesquisa que pautaram a escrita deste relatório dizem respeito ao gerenciamento das atividades pedagógicas.

Seguem, abaixo, as perguntas de pesquisa que orientaram a geração, indexação, segmentação e análise de dados, descritas, respectivamente, nas seções 2.3, 2.4 e 2.5.

1. Durante a realização das atividades pedagógicas, qual a diferença na organização sequencial entre momentos em que os participantes construíram relações epistêmicas hierárquicas e momentos em que não construíram tais relações?

1.1 Quais ações foram mobilizadas para construir (ou não) assimetria epistêmica?

2. Ocorreram problemas de entendimento gerados a partir do uso de algum recurso linguístico que seja tratado como inadequado pelos participantes?

2.1 Se sim, como os participantes lidaram com esses problemas?

2.1.1 Foram encontradas sequências de reparo?

2.1.1.1 Como essas sequências se organizaram?

2.1.2 Que outras ações foram mobilizadas?

3. Ocorreram momentos em que os participantes demonstraram incapacidade/falta de conhecimento para participar de alguma atividade pedagógica?

3.1 Se sim, que práticas pedagógicas foram mobilizadas para lidar com tal incapacidade?

3.1.1 Foi mobilizada a prática da verificação de *status* epistêmico (Sert, 2013)?

3.1.1.1 Se sim, qual a ação realizada posteriormente à confirmação da incapacidade de participar?

3.1.1.2 Se sim, o participante que demonstrou não ser capaz de participar antes da verificação foi capaz de participar depois?

As perguntas de pesquisa, elaboradas a partir da busca por articular questões pertinentes à interação de sala de aula para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais aos conhecimentos produzidos no âmbito da Análise da Conversa também pautaram os processos de visualização, indexação e transcrição dos dados, que serão descritos nas próximas seções deste capítulo. Contudo, antes disso, descrevo os procedimentos relacionados aos cuidados éticos da pesquisa.

3.2 Ética na pesquisa: cuidado e respeito aos participantes

Ainda que as pesquisas qualitativas e interpretativas possam não ser tão invasivas quanto as pesquisas experimentais da área da saúde, elas requerem cuidados éticos, tanto no que diz respeito a procedimentos administrativos quanto no que diz respeito a cuidado e respeito no tratamento dos dados. Nesta seção, relato brevemente alguns cuidados tomados durante a realização da pesquisa.

Antes da entrada em campo, que envolveu a escolha da turma a ser pesquisada e a captação de registros audiovisuais, o projeto foi submetido via Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. No período de submissão do projeto ao CEP/UFRGS, o exame dos projetos de pesquisa de qualquer área que envolvesse seres vivos era feito a partir das normas estipuladas na resolução 196/1996²². Apesar de o texto ser explicitamente orientado aos pesquisadores da área da saúde, o que dificulta a adequação do projeto nos casos de pesquisas não experimentais, foi feito um esforço de reflexão e redação do texto do projeto, no sentido de

²² Hoje, o CEP/UFRGS opera com a resolução 466/2012, que substituiu a anterior.

tornar os procedimentos metodológicos claros e expor os cuidados éticos na realização da pesquisa.

Dentre os cuidados tomados, cito como principais o cuidado de permanecer em campo o tempo necessário para a realização da geração de dados e a atenção despendida para preservar as identidades dos participantes. Mesmo que nos estudos de pesquisa qualitativa não administremos o uso de medicamentos ou retiremos tecidos do corpo dos participantes, alguns procedimentos podem ser considerados invasivos. A presença do pesquisador na sala de aula altera a rotina da turma e do professor, e o registro audiovisual dos dados pode gerar desconforto em alguns participantes. Assim, tomamos o cuidado de permanecer em campo apenas o tempo necessário para estudar a realização de um projeto de aprendizagem de seu início ao fim.

Além disso, antes da entrada em campo para decidir em que turma os registros seriam feitos, os professores e alunos das turmas observadas foram consultados para saber se estavam de acordo com a realização da pesquisa e com a presença dos pesquisadores em suas aulas. Uma vez que todos os participantes disseram estar de acordo, procedeu-se à observação inicial das aulas (descrita na seção a seguir). Após a escolha da turma a ser pesquisada, os participantes foram esclarecidos oralmente sobre os objetivos e benefícios da realização da pesquisa para a comunidade acadêmica envolvida, e procedeu-se à leitura e assinatura em duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 1).

Após a geração de dados, para que as identidades dos participantes fossem preservadas, foram criados pseudônimos para os participantes, e as imagens utilizadas nos quadros de imagem das transcrições foram acrescidas de círculos brancos na região da face dos participantes. Soma-se a isso o cuidado de não nomear a instituição em que a pesquisa foi realizada e nem o nome oficial do núcleo de ensino que ministrava as aulas.

As pesquisas em ensino de caráter qualitativo nos permitem refletir sobre ações reais realizadas em instituições cuja preocupação central é aprender, que não seriam possíveis de outra maneira. Por outro lado, demandam um esforço maior por parte do pesquisador para preservar aqueles que possibilitaram sua realização. A discussão dessas questões no Brasil, sobretudo na área de Linguística Aplicada ainda está em um estágio inicial. Devido ao grande esforço administrativo feito para que os projetos de pesquisa passem por comitês de ética, muitas vezes sem tradição no exame de pesquisas qualitativas e interpretativas, as exigências acabam sendo vistas como meramente burocráticas. Espera-se que, com o passar do tempo, um maior número de pesquisadores passe a produzir conhecimento acerca de ética em pesquisa em

Linguística Aplicada, com foco em uma reflexão menos burocrática sobre os impactos de se pesquisar pessoas.

Na seção que segue, passo à descrição dos procedimentos para a geração de dados.

3.3 A geração de dados como um procedimento marcado: da escolha do cenário ao posicionamento das câmeras

O emprego do termo “geração” em detrimento de “coleta” de dados se dá pela compreensão de que a presença dos pesquisadores afeta diretamente a rotina dos participantes do local pesquisado e modifica a dinâmica do que acontece. Sendo assim, pode ser considerado um procedimento marcado, em oposição a neutro. Somado a isso, compartilho da visão de que quaisquer registros produzidos dependem tanto da posição que o pesquisador e as câmeras ocupam no espaço pesquisado quanto das perguntas de pesquisa que ele tem mente, que guiam o posicionamento das câmeras, por exemplo (Mason, 2002).

A geração de dados aconteceu em três etapas: o levantamento de possíveis turmas em que a geração de aulas aconteceria, a observação de aulas e o registro audiovisual das aulas durante o período de execução de um projeto de aprendizagem, do seu início ao fim.

O levantamento das turmas aconteceu junto à coordenação do núcleo de ensino de português para estrangeiros da universidade. A partir da grade de horários, foram localizadas três turmas de nível básico, cujos professores já ministravam aulas há mais de dois semestres e que desenvolveriam projetos de aprendizagem de curta duração com seus alunos. Os professores e alunos dessas três turmas foram consultados acerca de sua disponibilidade para participar da pesquisa. Após os professores confirmarem sua disposição para colaborar, foram agendadas observações de aulas. Duas dessas turmas eram de cursos com focos temáticos especiais (uma delas com foco em questões literárias e a outra em compreensão oral), e a outra era uma turma de nível básico 2 sem um foco em especial. Foram observadas três aulas em cada turma. Pelo fato de o projeto de pesquisa se propor a descrever a interação social decorrente de atividades pedagógicas dentro da realização de um projeto de aprendizagem que pudesse ser facilmente adaptado, acabei optando por gerar dados na turma de básico 2.

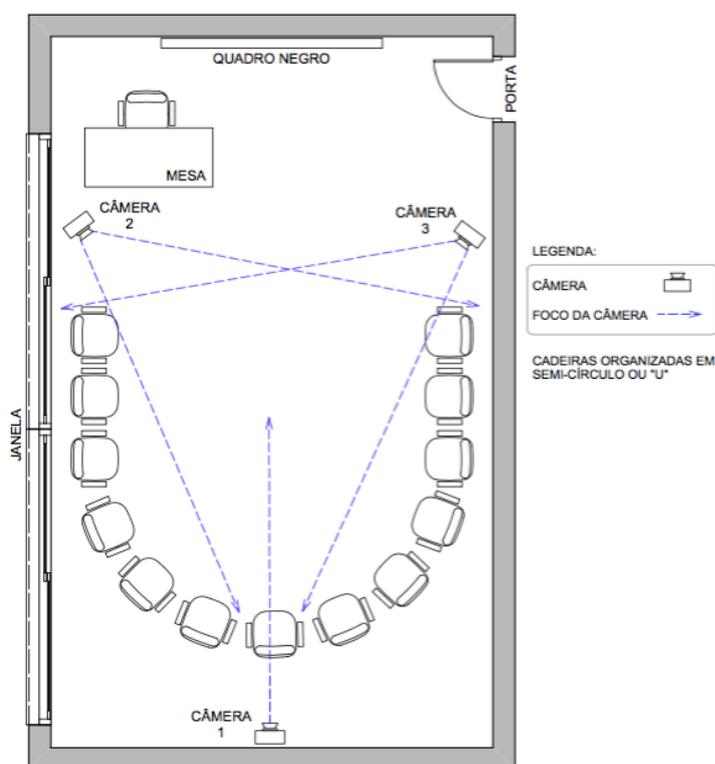
A turma escolhida era composta por 13 participantes. Além da professora, brasileira, a turma era formada por participantes de seis países diferentes: Alemanha, Austrália, China, Coreia, França e Japão. As aulas aconteciam três vezes por semana, em encontros de 1h30min, nas segundas, terças e quintas-feiras. Nas segundas e terças-feiras, as aulas eram ministradas por outra professora, que não foi participante da geração de dados. As aulas observadas e

registradas aconteceram nas quintas-feiras e foram ministradas pela professora Lúcia (participante da pesquisa). As aulas registradas ocorreram nos dias 26/9, 3/10, 10/10, 24/10 e 31/10. A aula do dia 17/10 havia sido previamente cancelada, devido a compromissos pessoais da professora.

O projeto de aprendizagem realizado durante o período de geração de dados consistia na produção de vídeos de peças publicitárias de medicamentos. Antes do início da realização dos registros audiovisuais, o grupo havia terminado um projeto de aprendizagem sobre relatos de viagem, cujo produto final ainda estava em processo de finalização.

Para a geração de dados, foram utilizadas três câmeras, posicionadas conforme representado na figura abaixo:

Figura 7 - Posicionamento das câmeras



Foram registradas sete horas e 30 minutos de aula com cada câmera. Somando os registros feitos com as três câmeras, foram geradas, no total, 22 horas e 30 minutos.

Após a geração de dados, foi feita a visualização dos registros e a indexação dos segmentos candidatos a partir das perguntas de pesquisa. Tais procedimentos serão descritos na seção que segue.

3.4 Visualizar para indexar: a primeira instância analítica da pesquisa

Quando é gerada uma grande quantidade de dados, sejam eles notas em diários de campo

ou registros audiovisuais, a tarefa de indexar os dados é bastante exigente e pode ser bastante difícil quando não se têm claras as perguntas de pesquisa. O processo de exame dos dados gerados aconteceu em diferentes momentos: a visualização geral dos registros para a elaboração da linha do tempo das atividades pedagógicas realizadas, uma segunda visualização em busca de sequências de resolução de problemas e de momentos: a) de engajamento dos participantes nas atividades pedagógicas, b) em que os participantes lidassem com questões de entendimento e c) de verificações de *status* epistêmico.

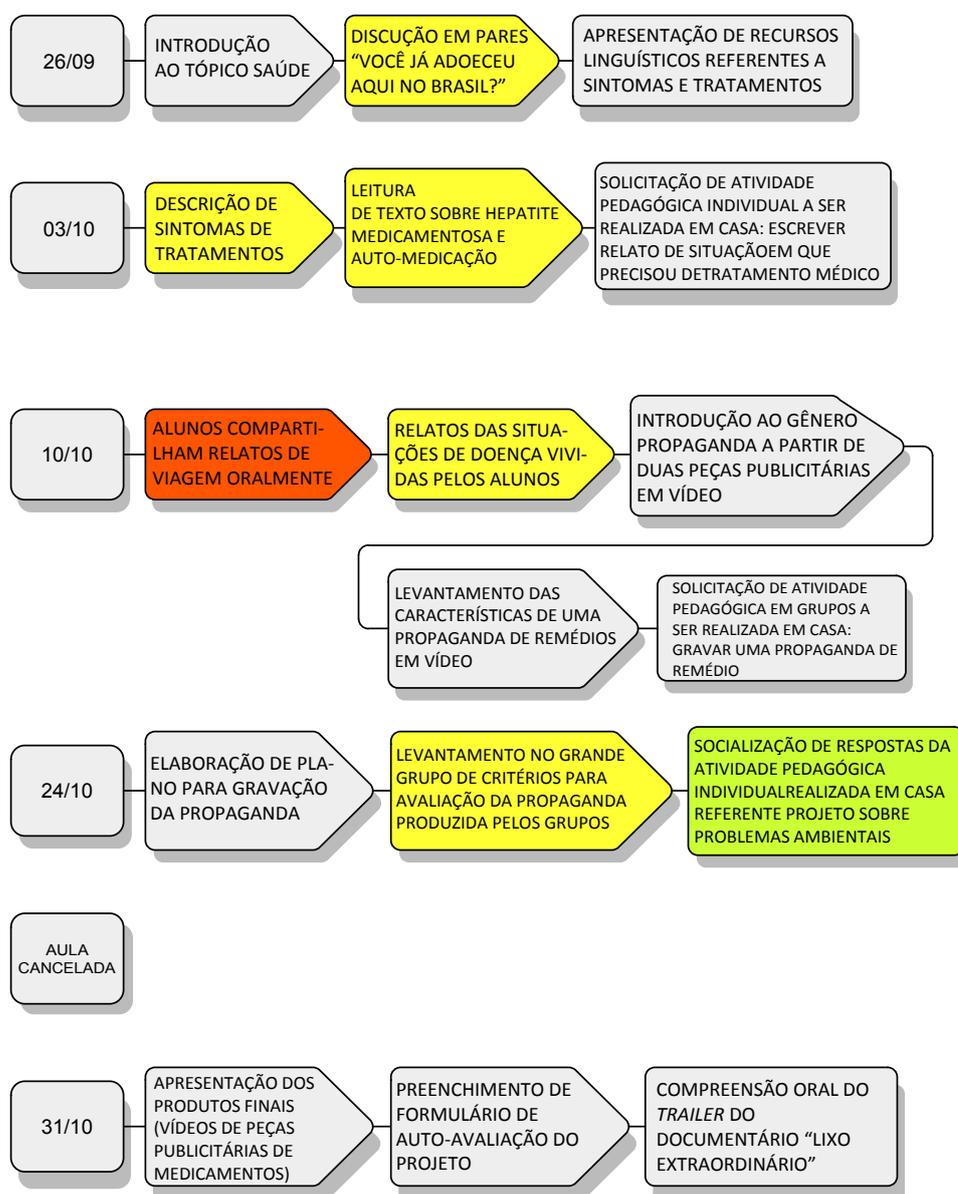
A primeira visualização dos dados teve como objetivo alcançar um entendimento geral do projeto de aprendizagem desenvolvido pelo grupo que participou desta pesquisa e das atividades pedagógicas realizadas nas aulas observadas. A partir dessa visualização, procedeu-se a nova visualização com o objetivo de mapear as ocorrências dos fenômenos centrais a serem analisados, previstos nas perguntas de pesquisa, dentre elas, sequências de resoluções de problemas, que não foram localizadas. Por outro lado, no que diz respeito à realização das atividades pedagógicas, foi possível identificar o espaço interacional relevante para que se cumprissem diferentes objetivos pedagógicos: a etapa de continuidade da atividade pedagógica. Além da realização de ações em relação à ação produzida na etapa de produção da atividade pedagógica, foram analisadas como relevantes também a mobilização da prática da formulação para ratificar o que foi dito e para iniciar reparo por verificação de entendimento. A formulação e a verificação de entendimento foram práticas recorrentes. Foram observadas dezesseis ocorrências de verificação de entendimento mediante a prática da formulação e duas ocorrências de formulação atreladas a realização de outras ações.

Do total de ocorrências, foram escolhidas cinco para a exposição analítica detalhada no presente relatório. Os dois segmentos analisados na seção 4.1 (“Alguém tem algum remédio para dor de estômago?” e “O verbo parar é parar de”) foram escolhidos pelas semelhanças apresentadas nos enunciados das respectivas tarefas pedagógicas e pela grande divergência nas ações produzidas na etapa de continuidade de cada uma das atividades pedagógicas. O segmento “É preciso que promovam resíduos” foi selecionado por retratar a reescrita coletiva de uma elocução sem que houvesse rebaixamento epistêmico – o que não é comumente retratado na literatura de fala-em-interação de sala de aula. A escolha do segmento analisado na seção 4.3 se deu por ser o único do *corpus* a apresentar a mobilização da verificação de entendimento mediante formulação em uma instância de apresentação de vocabulário com evidência de aprendizagem. Por fim, o segmento “O que são larvas, Rafael?” representa uma

das duas ocorrências de formulação vinculada ao encerramento de tópicos, e não à verificação de entendimento.

Abaixo, apresento um resumo das aulas registradas em áudio e vídeo. Os itens destacados se referem ao momento da aula em que os segmentos analisados no capítulo 4 aconteceram. Os itens com destaque em amarelo são relacionados ao projeto de aprendizagem das propagandas de remédio; os em vermelho, ao projeto de aprendizagem de relatos de viagem, realizado anteriormente à geração de dados; e os em verde, ao projeto de aprendizagem sobre meio ambiente, desenvolvido em seguida. Para fins de localização temporal dos segmentos analisados no capítulo 4, antes de cada segmento será apresentada uma linha do tempo.

Figura 8 - Resumo dos encontros



3.5 A segmentação e a transcrição: o registro escrito de dados audiovisuais como instâncias de interpretação e análise

Os participantes de uma interação se valem de uma série de recursos tanto para tornar público o que estão fazendo quanto para interpretar o que o outro está fazendo. Esses recursos podem ser tanto linguísticos (entonação, ritmo da fala, mudança de tom) quanto multimodais (direcionamentos de olhar, gestos com as mãos, expressões faciais). Assim, a busca da compreensão dos participantes das ações feitas por eles, em conjunto, em um determinado aqui-e-agora, exige do analista um olhar atento aos detalhes da mobilização desses recursos. O modo como se faz transcrição é essencial para que se possa analisar esses detalhes.

Pode-se dizer que visualizar os dados, segmentá-los e transcrevê-los já constitui uma primeira instância de análise. A segmentação e a transcrição só são possíveis porque vemos os registros feitos tendo em mente as perguntas de pesquisa e a busca por uma melhor compreensão dos fenômenos que investigamos; é essa busca que fará com que nossos olhos e ouvidos foquem um detalhe ou outro da fala e gestos realizados. Nesse sentido, segmentar e transcrever um segmento de interação é um exercício de análise e filtro daquilo que os participantes estão fazendo que interesse para o recorte dos fenômenos estudados.

A segmentação teve início na visualização dos dados, tendo como critério a orientação dos participantes a questões epistêmicas, visto que tais questões são o fio condutor das perguntas de pesquisa. Durante a elaboração da linha do tempo de atividades pedagógicas realizadas, o fato de que havia atividades pedagógicas organizadas interacionalmente de modos distintos, cujos enunciados fossem semelhantes, chamou a atenção. A partir das perguntas de pesquisa sobre o modo como os participantes lidavam com problemas de entendimento e episteme na realização das atividades pedagógicas e a busca por registrar momentos em que os participantes lidassem uns com os outros de modo a não rebaixar o outro epistemicamente pautou a escolha dos segmentos apresentados neste relatório.

Para a transcrição dos dados, foi necessário localizar no registro audiovisual o momento em que os participantes demonstravam uns para os outros que uma atividade interacional estava começando. Quer dizer, o pesquisador precisa entender “quando” o contexto pesquisado inicia e termina (Erickson & Schultz, 2002). No caso do recorte estabelecido aqui, de analisar as ações feitas dentro da organização da realização das atividades pedagógicas por etapas, o “quando” estava relacionado à realização do convite à participação, com foco na etapa final, de reação à produção.

Tendo feito a segmentação dos dados, passei a transcrevê-los segundo as convenções de transcrição Jefferson, incluindo quadros de imagem quando relevante (Garcez, Loder & Bulla, 2014; Hepburn & Bolden, 2013; Loder, 2008b) (Anexo 2). Além da seleção de que detalhes transcrever ou não, a transcrição como instância analítica também diz respeito a outros dois pontos: a) a opção pelo uso de pseudônimos (Garcez, 2002) e b) eventuais decisões sobre a grafia de alguns itens linguísticos.

Com relação à opção pelo uso de pseudônimos nas transcrições, Garcez (2002) argumenta, a partir da revisão de uma série de artigos acerca do tema, que esse seria um dos modos mais indicados de se proceder, em detrimento do uso de categorias de pertencimento, tais como “professor” e “aluno”, ou “médico” e “paciente”. Isso se justifica na medida em que a negociação de categorias é, em si, um fenômeno analítico. Em diversas instâncias do evento “aula”, várias categorias de pertencimento podem ser tornadas relevantes, dependendo do que se esteja fazendo: essas categorias podem ser discursivas (tais como “narrador” de uma história contada), relacionadas a gênero [e então, para além de “homem” e “mulher”, existem uma série de outras masculinidades (Almeida, 2009) ou feminilidades que podem estar em jogo], ou profissões (como “médico”, “jornalista”, “dentista”, etc.) para mencionar apenas algumas, conforme pudemos observar na discussão feita no âmbito da apresentação da fala-em-interação de sala de aula, no capítulo 2, seção 2.1. Assim, atribuir a categoria de “professor” e de “aluno” aos participantes é, de antemão, dizer que os participantes estão necessariamente se orientando a essas categorias. Não se está dizendo, contudo, que os participantes não saibam quem é o professor. O que está sendo argumentado é que, enquanto procedimento metodológico, a escolha por pseudônimos é preferível pelo fato de que não necessariamente em todos os momentos (e talvez em alguns cenários extremos em nenhum momento) os participantes vão tornar relevante publicamente essa categoria.

Na escolha dos pseudônimos desta pesquisa, precisei atentar para o fato de que os participantes vinham de diferentes países e, muitas vezes, têm nomes relacionados diretamente com a língua falada por eles naquele país, como é o caso, por exemplo, de alguns dos participantes de origem coreana e japonesa. Nesses casos, optei por um pseudônimo na mesma língua do nome do participante. No caso dos participantes chineses há, também, outra questão: muitas vezes esses participantes adotam um nome de acordo com o país em que estão, mas em alguns casos optam por manter seus nomes chineses. Optei por utilizar pseudônimos de origem chinesa nos casos em que os participantes optaram pela manutenção de seu nome e

pseudônimos brasileiros nos casos dos participantes que optaram por fazer uso de algum nome brasileiro.

No que diz respeito à grafia de alguns itens linguísticos, o modo como o pesquisador transcreve esses itens já constitui uma instância de análise do que está acontecendo. Observemos o item “fisioterapi” nas linhas 01-02 do excerto discutido anteriormente e reproduzidas abaixo:

```
Artroscopia A1C1P1 00:33:22-00:36:16
01 Rafael          ã::h eu vem eu tava eu vou ãh:n
02                 fisioterapi: (.) todos os dias
```

A produção do item **fisioterapi:** por Rafael, que é falante de francês, proporciona o questionamento sobre como transcrever a grafia desse item: se o grafamos tal o participante disse, a partir da grafia da língua portuguesa, ou se grafamos o item a partir da grafia de língua francesa “physiothérapie”. Optar pela grafia em português é dizer que o participante está produzindo uma elocução, orientando-se para o uso do português; optar pela grafia em francês é dizer que o participante está fazendo uma troca de registro ou alternância de código ao produzir sua elocução. Nenhuma das duas escolhas é neutra: ambas resultam de reflexão e análise. A opção pela grafia em língua portuguesa se justifica pelo fato de, ao longo da sequência, observamos uma verificação de entendimento que não torna relevante o item como gerador de qualquer problema de compreensão e uma correção pelo outro com foco nos usos dos itens “foi” e “vai”. Nisso, nenhum participante problematiza o uso do item produzido por Rafael como não sendo um item em português. Ou seja, pela interpretação dos participantes, para todos os fins práticos daquela interação, Rafael produziu o item em português.

A transcrição e a segmentação dos dados são, então, instâncias de análise do pesquisador em que ele deve fazer uma série de opções de maneira informada e respeitando os pressupostos teóricos aos quais se afilia. É a partir dessas instâncias que a análise sequencial dos dados é possibilitada. A descrição dos procedimentos da análise sequencial é feita na seção a seguir.

3.6 A análise sequencial dos dados: a construção turno a turno de diferentes modos de fazer sala de aula

De posse das transcrições, procedeu-se a uma análise sequencial preliminar dos dados. A análise sequencial se caracteriza pelo esforço em atingir uma interpretação da realização das ações dos participantes no enquadre cronológico em que essas ações são produzidas e

interpretadas. Além disso, o analista deve fazer um esforço para destacar aquilo que é destacado pelos participantes.

No caso específico de interações de sala de aula de línguas adicionais, em que se busca tecer implicações pedagógicas a partir das análises feitas, isso pode ser um desafio bastante grande. Na área da Linguística Aplicada, sobretudo, em que grande parte dos pesquisadores de fala-em-interação de sala de aula são também professores de línguas adicionais e formadores de professores, muitas vezes é necessário um esforço para não fazer análises a partir daquilo que passa por nossas cabeças, mas daquilo que os participantes demonstram publicamente ser relevante. Voltemos ao excerto em que Rafael conta sua experiência relacionada a doenças e visitas médicas no Brasil. Caso não nos propuséssemos a buscar a visão dos participantes sobre aquilo que acontece nesse aqui-e-agora, poderíamos, por exemplo, fazer análises de erros e imprecisões linguísticas da fala Rafael (linhas 01 e 02), associando tais erros a estágios de uma interlíngua. Outra possibilidade de análise poderia ser de que, pela pronúncia produzida pelo participante do item “fisioterapia”, ele negocia uma identidade de falante não nativo. Contudo, nenhuma dessas questões é ratificada pelos participantes turno a turno, já que ninguém leva adiante essas questões sequencialmente.

A confirmação da análise daquilo que é ratificado pelos participantes se dá pela análise de um terceiro turno, em que o participante confirma, ou dá um recibo, da sua interpretação do que está acontecendo. Vejamos abaixo, o trecho do excerto em que Lúcia corrige o turno de Rafael. O turno em que propomos que Lúcia corrige Rafael está sinalizado com uma seta, o turno em que Rafael se orienta à ação de Lúcia como uma correção está sinalizado com duas setas, e o turno em que Lúcia dá o recibo da interpretação de Rafael está sinalizado com três setas.

```
Artroscopia A1C1P1 00:33:22-00:36:16
06 Lúcia          Você f::oi, (.) ou você vai?
07                (.)
08 Rafael        foi e vai.
09 ?             Hu[hu]
10 Lúcia          [hã]hã (h)O:(h)k,
11                (.)
12 ?             Haha
13                (0.4)
14 Lúcia          →   Eu fui e vou
15 Rafael        →→  Eu fui e vou.
16 Lúcia          →→→ O:k.
```

A análise de que a ação feita é uma correção só é possível porque: a) após a produção do turno de Lúcia (linha 14), Rafael demonstra ter entendido a ação feita por ela como uma

correção ao repetir a elocução da participante (linha 15), e b) Lúcia ratifica a interpretação de Rafael de que seu turno da linha 14 era uma correção ao produzir $o:k$, na linha 16. O turno da linha 16 é central para a análise porque, naquele espaço sequencial, a participante poderia, por exemplo, ter dito a Rafael que não o havia corrigido, mas que estava falando que ela própria também ia e vai a sessões de fisioterapia.

As análises propostas no capítulo a seguir, portanto, estão pautadas sempre por demonstrar sequencialmente a orientação dos participantes para a relevância das asserções propostas. Dentre os segmentos analisados no capítulo a seguir, optei por trazer para este relatório aqueles que fossem mais representativos dos fenômenos analisados e, ao mesmo tempo, possibilitassem uma discussão pedagógica próxima das noções descritas no capítulo 1, com foco nas ações que concretizam as atribuições do professor de legitimar a competência do outro.

CAPÍTULO 4

4. A CRUCIALIDADE DAS AÇÕES FEITAS NA ETAPA DE CONTINUIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA CUMPRIR OS OBJETIVOS DA TAREFA PEDAGÓGICA: RATIFICAR A COMPETÊNCIA DO OUTRO E SEGUIR ADIANTE

Neste capítulo, analiso cinco segmentos de fala-em-interação de sala de aula com o objetivo de sustentar asserções relacionadas. São elas:

- a) As ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica são cruciais para cumprir o objetivo de uma tarefa pedagógica;
- b) As ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica que não rebaixam epistemicamente o outro participante e apresentam implicatividade sequencial em relação às ações feitas na etapa de produção da atividade pedagógica contribuem para cumprir objetivos pedagógicos relacionados ao uso do português para a realização de ações; já as ações que não levam adiante a ação feita na etapa de produção da atividade pedagógica contribuem para cumprir objetivos pedagógicos relacionados à acurácia;
- c) É possível cumprir objetivos pedagógicos relacionados à acurácia sem que haja rebaixamento epistêmico do outro participante, pela demonstração de interesse legítimo em entender o que o outro quer dizer;
- d) A prática da formulação, para finalizar uma sequência e iniciar reparo mediante verificação de entendimento, foi mobilizada na etapa de continuidade da atividade pedagógica para tratar como legítima a contribuição do outro, ratificando o *status* epistêmico do outro como C+ no que diz respeito à língua portuguesa.

A análise dos dados está dividida em quatro seções. Na primeira seção (4.1), exploro as ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica que foram cruciais para a cumprir objetivos pedagógicos distintos. Para isso, analiso dois segmentos interacionais em que são realizadas atividades pedagógicas a partir de tarefas pedagógicas com enunciados bastante parecidos, que convidam os participantes a realizarem ações mediante o uso da língua adicional. Contudo, o objetivo de realizar ações mediante o uso da língua adicional será observado apenas no primeiro segmento (“Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”). Nesse segmento, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, a ação realizada tem implicatividade sequencial em relação ao que foi feito na etapa de produção da atividade pedagógica, sem que haja rebaixamento epistêmico do outro participante. Já no segundo segmento (“O verbo parar é parar de”), a ação realizada na etapa de continuidade da atividade pedagógica – a reelaboração

de uma elocução produzida na etapa de produção da atividade pedagógica – rebaixa epistemicamente o participante.

Na segunda seção (4.2), analiso um segmento (“É preciso que promovam resíduos”) de reescrita coletiva de uma elocução produzida na etapa de produção da atividade pedagógica. Diferente do que foi observado no segmento “O verbo parar é parar de”, o *status* epistêmico da participante que produziu a elocução não é rebaixado. Nesse caso, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, observa-se a iniciação de reparo por verificação de entendimento sobre a elocução produzida na etapa de produção da atividade pedagógica. Após o entendimento proposto ser refutado, novos itens candidatos passam a ser oferecidos, até que a participante que produziu a elocução com auxílio de outra participante explica o que quis dizer. Por fim, o item buscado pela participante é oferecido e aceito.

Nas últimas duas seções (4.3 e 4.4), exploro segmentos em que a atividade pedagógica consistia em contar uma história pessoal. Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, a formulação foi mobilizada de modos diferentes. No segmento analisado em 4.3, “Você desmaiou, então?”, na etapa de produção da atividade pedagógica um participante contava sobre uma fratura que sofreu na perna. Após a produção de algumas elocuções, Lúcia, na etapa de continuidade da atividade pedagógica formulou seu entendimento do que havia sido dito, iniciando reparo por verificação de entendimento. Argumento que, nesse segmento, sem que haja rebaixamento epistêmico, Eli se orienta para um item utilizado por Lúcia em sua formulação, mediante uso subsequente desse item. Essa orientação pode ser considerada uma evidência de que houve aprendizagem.

Já na seção 4.4, na análise do segmento “O que são larvas, Rafael?”, sustento que Lúcia mobiliza a prática da formulação na etapa de continuidade da atividade pedagógica para encerrar uma sequência e, de modo encaixado, ratifica e sustenta o *status* epistêmico de C+ de Rafael, que conta sobre uma viagem que fez à Amazônia e comeu larvas. Após solicitação de Lúcia para que explicasse o que são larvas, seguida da confirmação de que ele seria capaz de explicar o sentido do item, Rafael produz uma série de elocuções com itens isolados e hesitações. Lúcia, então, encerra a sequência e formula a explicação produzida por Rafael, valendo-se dos itens utilizados por ele.

Assim, ao longo deste capítulo, exploro diferentes instâncias em que a formulação e a verificação de entendimento são mobilizadas por Lúcia de modo a tratar de questões linguísticas sem rebaixar epistemicamente os outros participantes. Começamos, na seção 4.1, pelo exame dos segmentos “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?” e “O verbo parar é parar

de”, para discutir as ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica que cumprem objetivos pedagógicos distintos.

4.1 A etapa de continuidade da atividade pedagógica para cumprir diferentes objetivos de uma tarefa pedagógica: usar a língua adicional para fazer ações *versus* usar a língua adicional para produzir acurácia

Nesta seção, analiso dois segmentos de fala-em-interação de sala de aula que aconteceram durante a realização de duas atividades pedagógicas cujos enunciados são bastante parecidos. Cada segmento será analisado em uma subseção diferente (nomeadamente 4.1.1 e 4.1.2), sendo que a contextualização de cada um deles será apresentada na respectiva seção.

A partir das instruções dadas (transcritas e disponíveis no Anexo 3), foi possível identificar os índices descritos na tabela abaixo, que nos permitem aproximar as duas atividades pedagógicas.

Tabela 4- Ações e recursos linguísticos por atividade pedagógica

SEGMENTO	ENUNCIADO DA TAREFA PEDAGÓGICA	
	AÇÃO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
1	CONTAR O QUE SENTE, DESCRIVENDO UM SINTOMA (SORTEADO EM UM CARTÃO PREVIAMENTE ENTREGUE) PARA OUTRO PARTICIPANTE PROPOR TRATAMENTO	ITENS DE VOCABULÁRIO RELACIONADOS A SINTOMAS
2	DAR UMA SUGESTÃO PARA RESOLVER UM PROBLEMA AMBIENTAL	PRESENTE DO SUBJUNTIVO

Como podemos ver acima, em ambas as atividades pedagógicas, os participantes são instruídos a realizar uma ação fazendo uso de recursos linguísticos em português. Em ambos os casos, os recursos linguísticos a serem mobilizados já haviam sido trabalhados em outras aulas. Considerando as características em comum que dizem respeito ao planejamento da tarefa pedagógica, seria razoável que se esperasse que nas duas atividades pedagógicas os participantes se orientassem para cumprir objetivos pedagógicos relacionados com o uso da língua adicional para a realização de diferentes ações (descrever um sintoma, no primeiro, e dar uma sugestão, no segundo). Contudo, conforme observaremos, é na realização da atividade pedagógica, ou melhor, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, que os objetivos pedagógicos se materializam.

Na subseção 4.1.1 é analisado o segmento “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”. Nesse segmento, os participantes realizavam uma atividade pedagógica que consistia em descrever um sintoma de um problema de saúde e, usando o imperativo, produzir conselhos, sugerindo possíveis tratamentos para esse problema. O argumento é que, ao longo desse segmento, por mais que haja momentos em que uma hierarquia epistêmica seja construída pelos participantes, eles se orientam para um construto de produção de elocuições para a realização de ações. Isso é realizado mediante a produção de ações na etapa de continuidade da atividade pedagógica que levam adiante a sequência de ações iniciada na etapa de produção da atividade pedagógica.

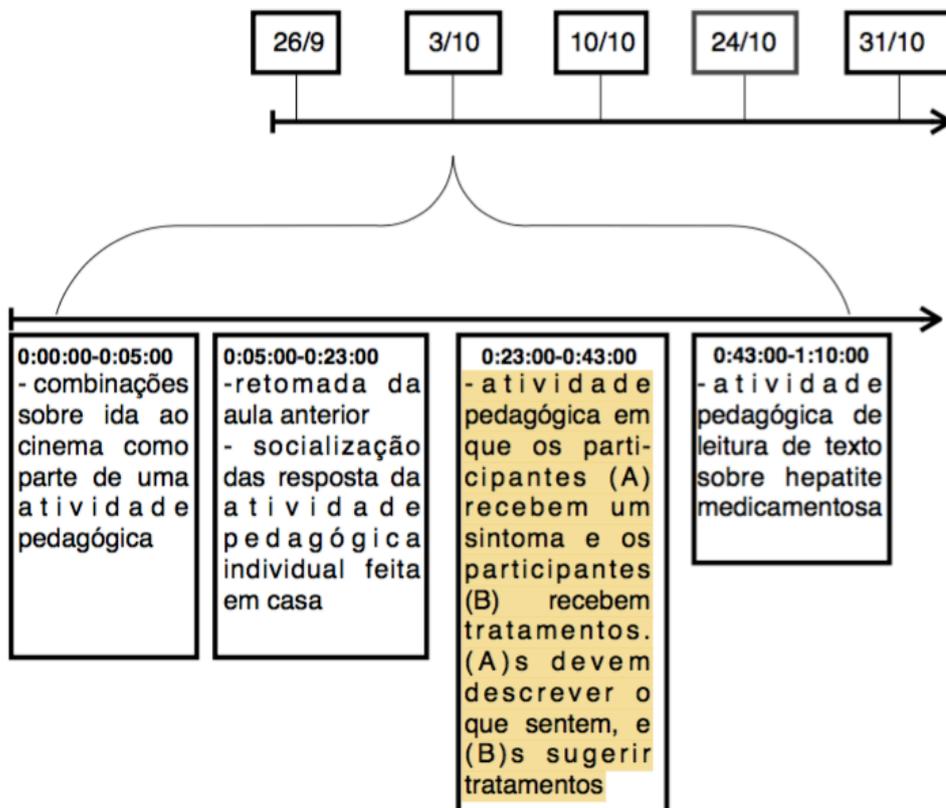
Já na seção 4.1.2, em que analiso o segmento “O verbo parar é parar de”, o objetivo pedagógico cumprido diz respeito à acurácia. Aqui, os participantes compartilhavam as respostas a uma atividade pedagógica feita em casa, em que deveriam produzir sugestões para a melhora de problemas ambientais. Para isso teriam que fazer uso do presente do subjuntivo. Diferentemente do segmento analisado na seção 4.1.1, nesse caso a orientação é para a acurácia das elocuições produzidas. Esse objetivo é alcançado durante da etapa de continuidade da atividade pedagógica mediante a reelaboração da resposta produzida na etapa de produção da atividade pedagógica.

Por fim, na seção 4.1.3, contrasto os dois segmentos e discuto a asserção que sustento aqui.

4.1.1 “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”: a ação feita na etapa de continuidade da atividade pedagógica levando adiante a sequência de ações da etapa de produção

O segmento analisado nesta seção aconteceu no segundo dia de geração de dados, após a socialização das respostas de uma atividade pedagógica individual feita em casa, conforme linha do tempo abaixo. O segmento aconteceu durante a realização da atividade pedagógica destacada em amarelo, na linha do tempo do encontro do dia 3/10:

Figura 9 -- Linha do tempo "Alguém tem algum..."



Lúcia distribuiu a cada participante um cartão: em uma porção deles, estava escrito um sintoma de algum problema de saúde; em outra porção, estava um possível tratamento para esse sintoma. A tarefa pedagógica consistia, então, em o participante que recebeu um cartão com um sintoma descrever como se sentia para que, então, o participante que recebeu o cartão de tratamento para aquele sintoma produzisse uma sugestão, mediante o uso do imperativo, de modo que o problema de saúde fosse tratado. Os itens de vocabulário que constavam nos cartões haviam sido trabalhados em uma atividade pedagógica na aula anterior. Logo após dar as instruções para a realização da atividade pedagógica, Lúcia perguntou quem gostaria de começar. Tim se voluntariou para começar, mas disse não entender o que estava escrito no cartão que recebeu. Lúcia, então, solicitou aos participantes que consultassem a tabela produzida em atividade pedagógica da aula anterior (Anexo 4) para revisar o vocabulário necessário. Mari, sentada do outro lado do semicírculo, mostrou para Tim (em voz alta, numa interação dentro do grande grupo) onde está a tabela na ficha da atividade pedagógica. Feito isso, Lúcia solicitou que Lunara desse início à atividade pedagógica. Conforme veremos, as ações realizadas por Lúcia nas terceiras posições dão continuidade às ações feitas por Lunara.

O segmento foi dividido em quatro excertos. No primeiro excerto, analisaremos de que modo a ação realizada por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica levam adiante a sequência de ações de Lunara na etapa de produção da atividade pedagógica.

Segmento 01, excerto 01

Alguém tem algum remédio para dor de estômago? A2C1P1 00:23:56

01 Lúcia CP Luna:ra, pode começa:r,
 02 (0.3)
 03 Lunara P a::h eu tenho: (0.4) a:zia::,

04 (1.4) =



05 Lunara P e:::,
 06 (0.3)
 07 Lúcia C/CP o que você está senti:ndo,

A etapa de convite à participação é feita na linha 01, quando Lúcia aloca o turno à Lunara, chamando-a pelo seu nome. Das linhas 03-05, na etapa de produção da atividade pedagógica, Lunara produz uma elocução com a palavra do cartão que recebeu (linhas 03-05, quadro 1). O turno de Lunara da linha 03 exhibe a compreensão da atividade pedagógica a ser realizada, que é contar aos demais colegas acerca dos sintomas que sente. Após produzir a elocução *a::h eu tenho: (0.4) a:zia::*, (linha 03), a participante mostra aos colegas o cartão que recebeu (quadro 01) e segue com a elocução *e:::*, (linha 05), seguida de uma pausa de três décimos de segundo.

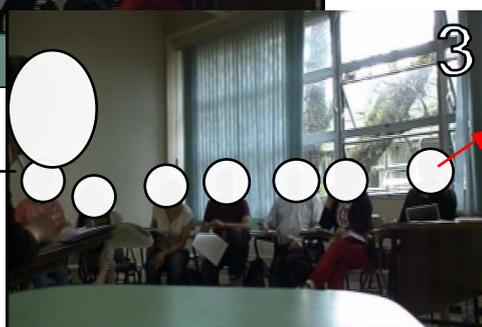
Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia (linha 07) produz uma ação sequencialmente relevante, que dá continuidade àquela feita por Lunara. Isso é feito por meio da pergunta *o que você está senti:ndo,*, que orienta a continuidade da participação de Lunara e, ao mesmo tempo, ratifica sua participação anterior, sem avaliá-la explicitamente. Ou seja, ao solicitar que Lunara descreva os sintomas que sente, Lúcia lida com os turnos das linhas

03-05 sem problematizá-los e sem estabelecer uma relação epistêmica hierárquica com a outra participante no que diz respeito ao uso da língua adicional.

No excerto 02, abaixo, analiso a expansão da participação de Lunara, a partir da ação feita por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica, que se configura como um novo convite à participação. No excerto que segue, observaremos Lunara agindo na etapa de produção da atividade pedagógica, em que se engaja em uma sequência de busca de palavras. Nessa sequência de busca de palavras, apesar de Lúcia oferecer um item, o *status* epistêmico de Lunara em relação ao item se mantém como C+.

Segmento 01, excerto 02

07	Lúcia	C/CP	o que você está senti:ndo,
08			(0.3)
09	Lunara	P	a::m,
10			(0.3)
11	Lunara	P	tenho dor na:, (0.4)a:m, como é que se fala,
12			
13			(0.8)
14	Lunara	P	dor-na- (.)a:hm, =



15	Lunara	P	=pes, (.)co-ço
16			(0.3)
17	Lúcia	P	gar[ga:nta,]
18	Lunara	P	[ga:rran]cha
19			(0.4)
20	Lunara	P	garranCHA,
21			(0.5)

A ação feita por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica se configura em uma nova etapa de convite à participação. A partir desse convite, que solicita uma descrição de

como Lunara se sente, Lunara se engaja em nova etapa de produção da realização da atividade pedagógica. A etapa de produção aqui é caracterizada pela produção da descrição do sintoma por Lunara (linhas 09-20), em que ela inicia uma busca de palavras (linhas 11-20).

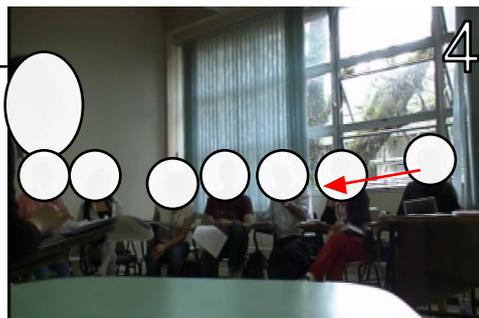
A busca de palavras tem início no turno das linhas 11-12 (*tenho dor na:, (0.4) a:m, como é que se fala,*). Após pausa de oito décimos de segundo (linha 13), Lunara produz uma elocução com interrupções e hesitação, e põe a mão no pescoço (quadro 2). Ao produzir o item “pescoço”, com hesitações e ainda com a mão no pescoço (linha 15, quadro 3), ela direciona o olhar para Lúcia, que não aparece no quadro de imagem. Lúcia se engaja na busca de palavras de Lunara, oferecendo o item “garganta” (linha 17). Ainda durante a produção da primeira sílaba, Lunara entra em sobreposição à fala de Lúcia e produz o item “garrancha” (linha 18), que mantém como item encontrado de sua busca de palavras na linha 20, em que o produz novamente.

É interessante apontar que, mesmo com as diversas hesitações produzidas por Lunara e pausas (como nas linhas 10 e 13) durante a busca do item, Lúcia só participa da sequência após Lunara direcionar-lhe o olhar (quadro 3). Esse direcionamento de olhar pode ser interpretado como um chamado à entrada de Lúcia na busca de palavras, sendo esse chamado uma orientação ao *status* epistêmico de Lúcia C+, ratificado pela própria Lúcia ao produzir o item garganta. Após a produção de apenas a primeira sílaba da palavra, Lunara produz o item “garrancha” em sobreposição à fala de Lúcia, produzindo uma retomada do equilíbrio epistêmico entre as participantes. Após uma pausa de quatro décimos de segundo, Lunara repete no claro o item “garrancha”, produzido anteriormente em sobreposição. O equilíbrio epistêmico negociado pela participação de Lunara ao produzir o item “garrancha” (linha 17) e repeti-lo (linha 20) é ratificado por Lúcia, que não entra em disputa com a participante a respeito de qual seria o item buscado, mesmo com as pausas na linha 19 e linha 21.

Abaixo, no excerto 03, analiso como Lunara dá continuidade à descrição de seu sintoma e como uma nova sequência de busca de palavras é aberta de modo que Lúcia produz a oferta de um item, gerando uma instância de assimetria epistêmica entre as participantes.

Segmento 01, excerto 03

22	Lunara	P	co:mo, mas não com do::r mas com
23			(0.5)
24	Lunara	P	m::,
25			(1.0)
26	Lunara	P	i:nfla
27			(0.9)
28	Lunara	P	<inflamação> ma[s não é inflamação]
29	Lúcia	P	[<u>que : i m a ç ã o</u>] pode dizer
30			assim
31			(.)
32	Lunara	P	co:mo?
33			(.)
34	Lúcia	P	>QUEimação,
35	Lunara	P	queimação?
36			(0.4)
37	Lúcia	P	parece que está (.)QUEIma:ndo o estô:mago,
38			(0.7)
39	Lunara	P	a:m,
40			(4.4)



Lunara (linhas 22-28) dá continuidade à descrição do seu sintoma, dessa vez buscando uma nova palavra para substituir “dor”. Durante essa busca de palavras, Lúcia oferece o item “queimação”, mesmo sem que Lunara a chamasse explicitamente para auxiliá-la, diferentemente do que foi observado na busca de palavras anterior.

No turno da linha 22 (*co:mo, mas não com do::r mas com*), Lunara desenha seu turno valendo-se do formato “mas + não com dor + mas com”. Após pausas longas (cinco décimos de segundo na linha 23 e nove décimos de segundo na 27), Lunara produz o item “inflamação” de modo mais lento e novamente se vale do formato “mas + não é inflamação”. Ainda durante a produção de “mas”, Lúcia (linha 28) sugere o item queimação (*[que : i m a ç ã o] pode dizer assim*).

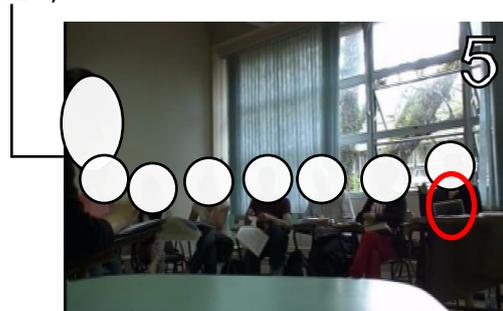
Lunara e Lúcia se engajam em duas sequências de reparo sobre o item “queimação”, iniciadas por Lunara, ratificando como relevante a oferta de item de Lúcia. A primeira iniciação de reparo se dá logo após a produção do item, na linha 32, por meio de um iniciador de reparo de classe aberta “co:mo?”. Após Lúcia repetir o item (linha 34), Lunara (linha 35) inicia novamente reparo, repetindo o item com entonação ascendente (*queimação?*). Lúcia, então, produz uma explicação sobre o significado do item (*parece que está (.) QUEIma:ndo o estô:mago,*).

Desde a oferta de item por Lúcia até o final da segunda sequência de reparo, as participantes constroem relação epistêmica assimétrica entre elas, relacionadas ao item buscado por Lunara. A oferta de item por Lúcia e o conseqüente rebaixamento epistêmico de Lunara, contudo, só são realizados após a produção de pausas relativamente longas e de uma insatisfação de Lunara com seu item candidato “inflamação”.

Mesmo havendo essa instância de assimetria epistêmica analisada no excerto 03, Lúcia ratifica o *status* epistêmico de C+ de Lunara na retomada da etapa de continuidade da atividade pedagógica, analisada no excerto 04, abaixo.

Segmento 01, excerto 04

41	Lúcia	C	a palavra da Lunara é:,
42			(2.4)= ((Lúcia escreve “azia” no quadro))
43	Lunara	P	é:: (.) é aqui:,



44			(.)
45	Lunara	P	mas:::, m:::: (0.5) não sei como:,
46			(1.0)
47	Lunara	P	ex-(0.9)pli:, (0.4) explicar haha
48			(3.6)
49	Lunara	P	a::m
50			(0.7)
51	Lúcia	C	mas é isso EU estou com azi:a,
52			queimação no estô::ma:go
53			(0.5)
54	Lúcia	C	alguém tem algum remé:dio para dor de
55			estô:mago,

A etapa de continuidade da atividade pedagógica tem início de sua retomada quando Lúcia começa a formular as ações feitas na etapa de produção (linha 41, *a palavra da Lunara é:,*). Lúcia começa a escrever no quadro (linha 42), quando Lunara toma o turno (linha 43) e se rebaixa epistemicamente, dizendo que não sabe como explicar (linhas 43-50).

Apesar de Lunara se rebaixar epistemicamente, Lúcia ratifica a participante como C+ a partir da formulação (linhas 51-52) dos turnos anteriores de Lunara. Lúcia (linhas 52), ratifica a participação de Lunara como correta (*mas é isso*) e então passa a formular os turnos

anteriores de Lunara (*mas é isso EU estou com azi:a, queimação no estô::ma:go*). Após produzir essa formulação, Lúcia produz uma ação com implicatividade sequencial a ação realizada por Lunara na etapa de produção da realização da atividade pedagógica, ao mesmo tempo em que já produz a etapa de convite à participação de outro interagente: “*alguém tem algum remé:dio para dor de estô:mago,*”.

Ao longo da análise apresentada nesta seção, argumento que, mesmo com instâncias em que os participantes coconstroem assimetrias epistêmicas com relação à língua alvo, existe uma orientação para o objetivo da atividade pedagógica como a produção de elocuições a partir de recursos linguísticos específicos para fazer ações, como descrever sintomas. As ações feitas por Lúcia nas etapas de continuidade da atividade pedagógica foram centrais para assegurar que esse objetivo fosse cumprido. Essas ações se caracterizavam por dar continuidade às ações feitas por Lunara, com implicatividade sequencial. Abaixo, organizo numa tabela o enunciado da tarefa pedagógica com as ações feitas ao longo das etapas de realização da atividade pedagógica. Além disso, cabe chamar atenção para o fato de que os momentos de co-construção de assimetrias que rebaixaram Lunara epistemicamente foram iniciados por Lunara (que se rebaixou epistemicamente na busca de palavras pescoço/garganta) ou por Lúcia apenas após diversas pausas longas²³.

²³ Jefferson (1989), a partir da análise de ocorrências de intervalos de silêncio em transcrições de pesquisas em Análise da Conversa observa um padrão máximo de silêncio de aproximadamente um segundo. A pesquisadora observa que, após aproximadamente um segundo de silêncio, um dos participantes da interação toma o turno para “resolver” o silêncio. Segundo as observações da pesquisadora, em atividades especiais, como busca de palavras, o padrão máximo de silêncio observado foi de cinco segundos, nos casos de buscas de palavras não resolvidas. Nesses casos, os participantes normalmente produzem logo após o silêncio expressões como “nossa” ou “merda”.

Tabela 5-- Tarefa pedagógica e etapas de realização da atividade pedagógica "Alguém tem algum remédio para dor de estômago?"

“Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”	ENUNCIADO DA TAREFA PEDAGÓGICA	
	AÇÃO	RECURSOS LINGUÍSTICOS
TAREFA	CONTAR O QUE SENTE, DESCRREVENDO UM SINTOMA (SORTEADO EM UM CARTÃO PREVIAMENTE ENTREGUE) PARA OUTRO PARTICIPANTE PROPOR TRATAMENTO	ITENS DE VOCABULÁRIO RELACIONADOS A SINTOMAS
ETAPA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	AÇÃO	
CONVITE À PARTICIPAÇÃO	ALOCÇÃO POR IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE POR NOME	
PRODUÇÃO	NOMEAÇÃO DO SINTOMA	
CONTINUIDADE	SOLICITAÇÃO DE DESCRIÇÃO MAIS ESPECÍFICA	
PRODUÇÃO	DESCRIÇÃO DO SINTOMA, COM INSERÇÕES DE BUSCAS DE PALAVRAS	
CONTINUIDADE	FORMULAÇÃO DA AÇÃO FEITA SEGUIDA DE PEDIDO DE AJUDA AOS DEMAIS PARTICIPANTES	

Conforme podemos observar na tabela acima, nas duas etapas de continuidade na realização da atividade pedagógica, Lúcia fez ações que deram andamento sequencial à ação feita por Lunara nas etapas de produção. No primeiro caso, após Lunara nomear o sintoma (eu tenho azia), Lúcia pede que ela descreva o que sente de modo mais específico (e o que você está sentindo?). No segundo caso, após Lunara descrever exatamente o que sente, com inserções de buscas de palavras para os itens “garrancha” e “queimação” e se rebaixar epistemicamente (“mas não sei como explicar”), Lúcia ratifica a produção da participante como correta, projetando a posição epistêmica de C+ à participante, por meio da formulação do que ela acabou de produzir para encerrar a etapa de produção da realização da atividade pedagógica, e logo após, perguntar se algum participante tem algum remédio para dor de estômago.

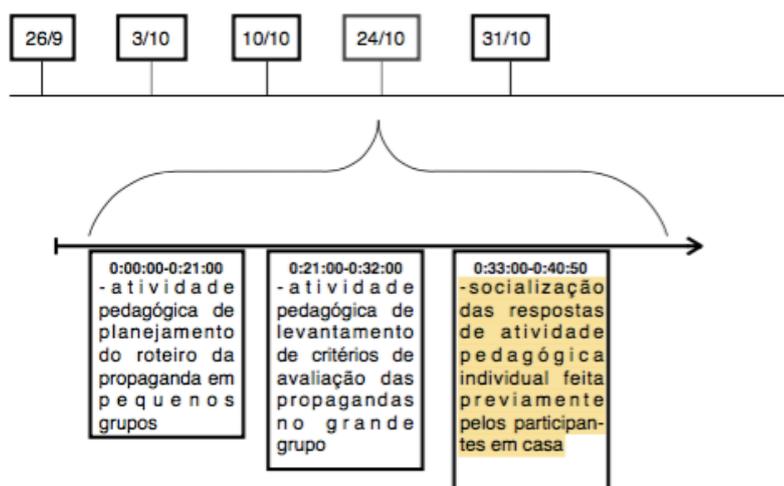
Na subseção a seguir, analiso um segmento de uma atividade pedagógica semelhante à atividade analisada na seção que ora se encerra, em que, a partir das ações realizadas na etapa de continuidade da atividade pedagógica, o objetivo da atividade pedagógica cumprido foi a produção de elocuições precisas linguisticamente.

4.1.2“O verbo parar é parar de”: a ação feita na etapa de continuidade da atividade pedagógica avaliando e ensinando (e construindo assimetria epistêmica)

O segmento analisado nesta seção aconteceu no quarto dia de geração de dados, enquanto os participantes compartilhavam as respostas produzidas de uma atividade pedagógica realizada

individualmente em casa (conforme ilustrado na linha do tempo abaixo). Os participantes haviam finalizado uma atividade pedagógica de discussão dos critérios de avaliação para as propagandas de remédio que faziam parte do projeto de aprendizagem desenvolvido pelos participantes.

Figura 10 --Linha do tempo "O verbo parar é parar de"



Logo após a finalização do levantamento dos critérios de avaliação para os vídeos do projeto sobre medicamentos, Lúcia lembrou os participantes da atividade pedagógica individual que eles deveriam ter feito em casa, que estava vinculada à temática do próximo projeto de aprendizagem (problemas ambientais) que começaria após a conclusão do atual projeto de aprendizagem sobre saúde e medicamentos. Havia três grandes problemas ambientais (desmatamento, poluição e crescimento acelerado dos centros urbanos) para os quais os participantes deveriam sugerir soluções, por escrito, usando o presente do subjuntivo. Essa atividade pedagógica foi solicitada aos participantes na aula do dia 21/10, em que Lúcia substituiu a outra professora que ministrava aulas para o mesmo grupo.

Lúcia perguntou aos participantes quem havia feito a atividade pedagógica em casa. Apenas Daniel e Soo-Min levantaram a mão. Lúcia, então, solicitou que Daniel e Soo-Min compartilhassem suas respostas e propôs alterações linguísticas às sugestões lidas em voz alta por ambos.

O segmento a ser analisado abaixo se deu a partir da leitura da resposta escrita por Soo-Min, feita logo após a leitura da resposta de Daniel. Argumentarei que Lúcia, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, propõe uma reelaboração da sugestão de Soo-Min, seguida de explicações metalinguísticas. Por meio da realização dessas ações, o objetivo

pedagógico cumprido naquele aqui-e-agora foi a produção de elocuições com acurácia, e não a realização de ações pelo uso da língua situadas em contextos suscitados pela temática do projeto ou da tarefa pedagógica.

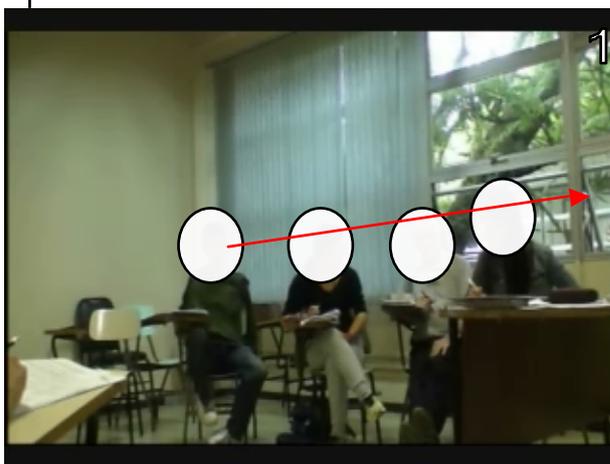
Para a realização da análise, o segmento foi dividido em três excertos. No primeiro, observamos o engajamento de Soo-Min na atividade pedagógica, culminando no convite à participação feito por Lúcia. No segundo, analiso a etapa de produção da atividade pedagógica em que Soo-Min lê a resposta que havia escrito. No terceiro excerto, examino a etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que Lúcia reelabora a elocução compartilhada por Soo-Min e procede a um momento de ensino.

Passo agora à análise do primeiro excerto.

Segmento 02, excerto 01

o verbo parar é parar de A4C2P3 00:12:15-00:13:50

01 Lúcia Soo-Min, você fez,
02



03 Soo-Min (0,6) °fez sim
04 (0,5)
05 Lúcia qual é o seu problema ambiental,
06 (.)
07 Lúcia escolhido,
08 (1,2)
09 Soo-Min de:sma:-(0,4)ta:me:nto
10 (0.4)
11 Lúcia CP desma:tament↓o. qual foi a di:ca
12 que você deu,
13 (2,0)

Lúcia engaja Soo-Min na leitura de sua resposta por meio de duas solicitações de informação. Na primeira (linhas 01-05), Lúcia confirma que Soo-Min fez a atividade. Na segunda (linhas 05-11), contextualiza a resposta a ser compartilhada por leitura em voz alta.

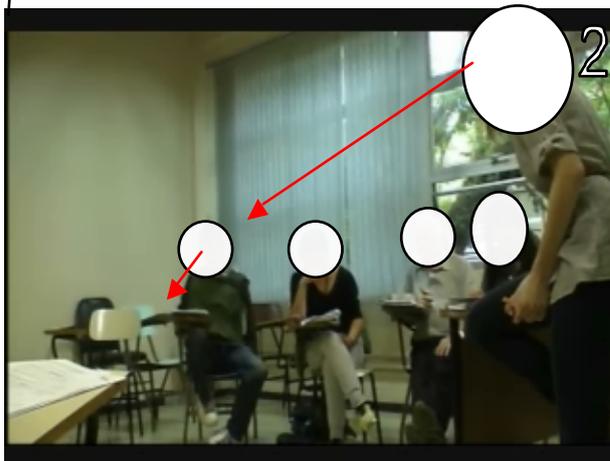
O engajamento de Soo-Min na leitura se dá a partir de perguntas feitas por Lúcia que a colocam em uma posição epistêmica inferior em relação a Soo-Min no que diz respeito ao conhecimento em pauta, isto é, a realização ou não da atividade, e o problema ambiental que ele escolheu. Assim, Lúcia assume um *status* epistêmico inferior em relação a Soo-Min. Isso pode ser observado na linha 01, quando Lúcia solicita que Soo-Min confirme se fez a tarefa (*Soo-Min, você fez,*). Ao fazer a pergunta, Lúcia torna pública que a informação acerca da realização ou não da atividade não está no seu domínio, mas no do outro participante. É no momento em que Lúcia direciona o turno de fala a Soo-Min, chamando-o pelo nome, que o participante direciona o olhar para ela (quadro 1). Soo-Min confirma a informação e a projeção do *status* epistêmico superior dele feita por Lúcia (*° fez sim°*).

A segunda solicitação de informação diz respeito à escolha de Soo-Min por um problema ambiental a ser abordado em sua resposta, que segue o mesmo padrão de projeção de *status* epistêmico analisado no parágrafo superior. Nas linhas 05-07, Lúcia pergunta qual o problema ambiental escolhido pelo participante (*qual é o seu problema ambiental, (.) escolhido,*). Assim, do mesmo modo em que na primeira pergunta, a participante projeta o *status* epistêmico C+ para Soo-Min com relação à resposta produzida. Soo-Min responde à solicitação de Lúcia por meio da produção do turno da linha 09 (*de:sma:-(0,4)ta:mento*), confirmando o *status* epistêmico projetado por Lúcia. Lúcia encerra a sequência, ratificando a resposta de Soo-Min (*desma:tament↓o.*) e produzindo a etapa de convite à participação da realização da atividade pedagógica (*qual foi a dica que você deu,*). O convite à leitura da resposta é feito mediante a mobilização de uma pergunta sobre a dica dada por Soo-Min (*qual foi a dica que você deu,*). A resposta para essa pergunta está no território de conhecimento de Soo-Min, de modo que Lúcia se rebaixa epistemicamente em relação ao participante no que diz respeito à resposta produzida.

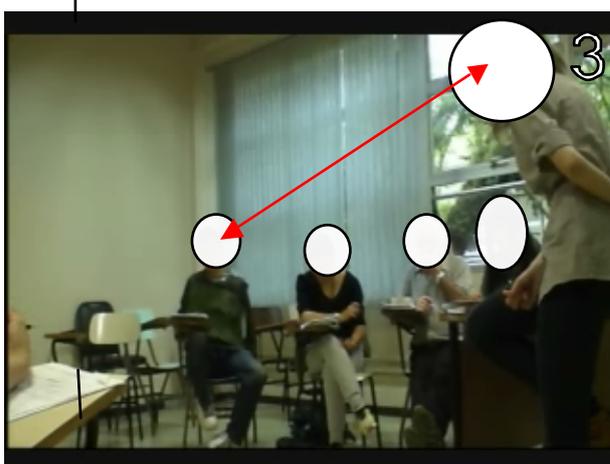
Ao longo do excerto recém analisado, o engajamento de Soo-Min na leitura de sua resposta se deu a partir de perguntas feitas por Lúcia em que ela buscou saber se ele havia feito de fato a atividade pedagógica e qual problema ambiental específico havia escolhido. No excerto a seguir, analiso a etapa de produção da atividade pedagógica por Soo-Min e o início da etapa de continuidade da atividade pedagógica por Lúcia. O seguimento dessa etapa de realização da atividade pedagógica, contudo, será analisado no excerto 3.

Segmento 02, excerto 2

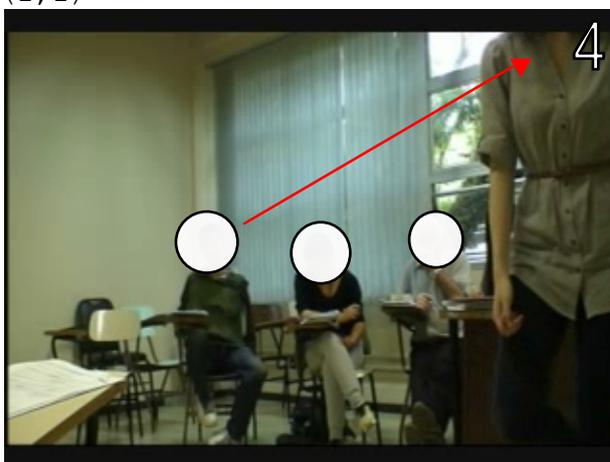
14 Soo-Min P é pre:-ci:-so: que:- (1,2) pa-rem
 15 P



16 P cor-tar a:r-vo-re:s
 (.)
 17 Soo-Min P e: (.) que: (.) i:-ilegal
 18 (0,8)
 19 Lúcia C um-hm,



20 (1,1)=



A etapa de produção da atividade pedagógica por Soo-Min se dá entre as linhas 14 e 18.

O participante faz a leitura em voz alta da sugestão que escreveu (linhas 14-18, quadro 2): *é pre:-ci:-so: que:- (1,2) pa-rem cortar a:r-vo-re:s e: (.) que: (.) i:-illegal*. A elocução de Soo-Min, assim, apresenta uma sugestão ao problema ambiental do desmatamento.

A etapa de continuidade da atividade pedagógica tem início com a resposta de Lúcia à leitura de Soo-Min no turno da linha 19 (*um-hm,*). A participante, então, se dirige ao quadro, enquanto Soo-Min mantém o olhar direcionado para ela (quadro 3). Até esse momento, os participantes se orientaram epistemicamente para o *status* superior de Soo-Min em relação a Lúcia, já que a sequência foi construída a partir de perguntas em que Lúcia solicitava informações do território de conhecimento de Soo-Min.

A etapa de continuidade da atividade pedagógica teve início entre as linhas 19-20, em que Lúcia respondeu aos turnos de Soo-Min (linha 19, *um-hm,*). No excerto 03, analiso como Lúcia engaja a atenção dos outros participantes na socialização da resposta por meio da escrita no quadro (linhas 21-27) e reelabora as partes tratadas por ela como equivocadas (linhas 27-69) da elocução produzida por Soo-Min – e, por consequência, rebaixa o participante epistemicamente em relação a ela.

Segmento 02, excerto 03

21 Lúcia C olhem lá o que o Soo-Min fal|o:u
22 C °gente° É preci:so que:

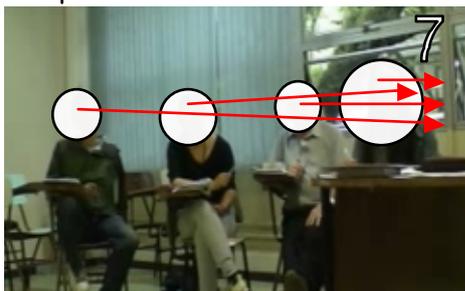


23 C (2,9)



24 Lúcia C

pa::rem



25 (.)

26 Lúcia C

né::?

27 (1,3)

28 Lúcia C

pa:rem, o verbo parar é parar D↑E



29 C fazer alguma coisa

30 (0,5)

31 Lúcia C

°tá° então

32 (.)

33 Lúcia C

pa:rem D↑E

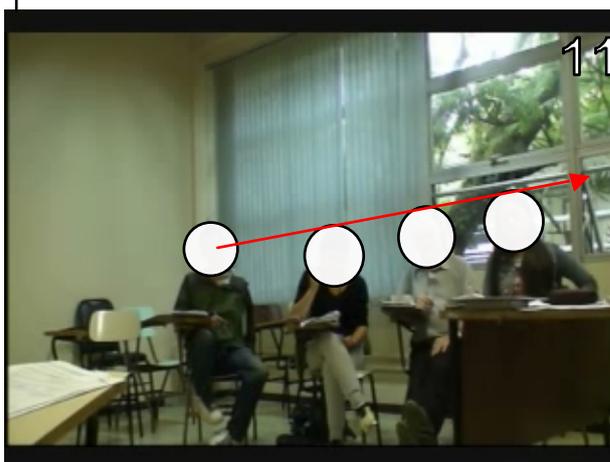


34 (0.6)
35 Lúcia C co:rtá:r,



36 (2,9)
37 Lúcia C ↑á:rvores
38 (3,8)

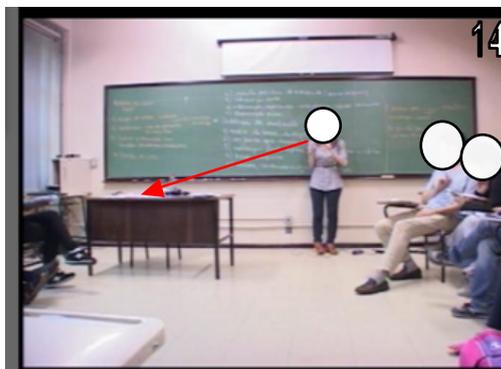
39 Lúcia C i::le:ga::l



40 (2,3)
41 Lúcia C então aqui nesta palavra



42 (0,3)
 43 Lúcia C também tem
 44 (0,6)
 45 Lúcia C ãhn uma coisinha pra gente
 46 acrescenta:r,



47 (0,9)
 48 Lúcia C a gente acrescenta >ilegalme:n-
 49



(.)te<
 50 (0,6)
 51 Lúcia C isto é um advé::rbio
 52 (.)
 53 Lúcia C né gente então
 54 (0,7)
 55 Lúcia C as ↑á:rvores,-
 56 (0,3)
 57 Lúcia C as pessoas c↑o:rtam as ↑á:rvores,
 58 (.)
 59 Lúcia C e isto não é
 60 (.)
 61 Lúcia C legal, isto é fora da le:i, °então
 62 fica° ilegalme:n,-(0,5)te
 63 (2,2)
 64 Lúcia C o:k, então para
 65 (0,7)
 66 Lúcia C fica assim
 67 (2,0)
 68 Lúcia C °um-hum°
 69 (1,6)
 70 Lúcia C ã:hn,
 71 (.)
 72 Lúcia enquanto eu copio os critérios
 73 aqui, eu vou dar um tempo para
 74 quem não fe:z:

Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia engaja os demais participantes na socialização da resposta por meio da escrita no quadro da resposta de Soo-Min. Nas linhas

21-22, A participante chama a atenção dos demais participantes (*olhem lá o que o Soo-Min fal↓o:u °gente° É preci:so que:*) e passa a escrever a resposta de Soo-Min no quadro (quadro 5). Enquanto ela escreve, repete a elocução produzida por Soo-Min mais devagar até chegar no item “parem”, quando se vira novamente de frente para os participantes (quadro 6). Por meio da repetição da elocução lentamente, Lúcia seleciona o foco da reelaboração, que está na ligação do verbo parar com o restante da elocução.

Lúcia projeta o rebaixamento epistêmico de Soo-Min por meio da reelaboração da resposta dada pelo participante, que acontece de fato entre as linhas 33 e 37, e depois entre as linhas 51-62. O rebaixamento epistêmico, contudo, acontece de modo despreferido. Quer dizer, Lúcia produz um trabalho interacional extra para fazer essa ação: nos dois casos, a ação é prefaciada e justificada por uma explicação metalinguística dada pela participante.

A reelaboração da primeira parte é introduzida a partir da produção de uma justificativa para a ação, feita por meio de uma explicação sobre o uso do verbo “parar” (*pa:rem, o verbo parar é parar D↑E fazer alguma coisa*). O acréscimo feito por Lúcia (*parar D↑E*) também é destacado por um gesto feito com as mãos por ela (quadro 8). Assim, Lúcia justifica a reelaboração da resposta e o rebaixamento epistêmico de Soo-Min ao apresentar uma explicação de por que a resposta estaria imprecisa. Após a produção da justificativa, há uma pausa de cinco décimos de segundo para, então, a reelaboração, que acontece em três turnos, enquanto Lúcia volta a escrever no quadro (quadro 9) *pa:rem D↑E* (linha 33) *co:rta:r*, (linha 35) *↑á:rvores* (linha 36) (quadro 7), enquanto Soo-Min escreve em seu material (quadro 10).

A reelaboração da resposta continua entre as linhas 39 e 62. Lúcia produz o item “ilegal” com ênfase e alongamentos de vogal, de modo diferente do que vinha produzindo (*i::le:ga::l*), destacando esse item dos demais. Ao produzir o item “ilegal”, Soo-Min volta a direcionar o olhar para a Lúcia (quadro 11). Lúcia, em seguida (linhas 41-46), volta a olhar para os participantes (quadro 12) e prefacia o trabalho de reelaboração do seguimento da resposta, anunciando aos demais participantes que vai ter que acrescentar algo no item (*ãhn uma coisinha pra gente acrescenta:r*,). A reelaboração do trecho acontece, então, entre as linhas 48-49 (*a gente acrescenta >ilegalme:n-(.)te<*), quando Lúcia volta a escrever no quadro (quadro 13). Após a reelaboração, Lúcia dá aos demais participantes uma explicação/justificativa para tal ação (linhas 51-62). Feita a reelaboração da resposta de Soo-Min, Lúcia encerra a etapa de continuidade da atividade pedagógica (linhas 64-68). Lúcia solicita que os participantes que não haviam feito ainda a atividade pedagógica individual em

casa a fizessem enquanto ela tomaria nota dos critérios de avaliação acordados pela turma no momento anterior ao da socialização das respostas da atividade pedagógica individual feita em casa.

Durante a etapa de continuidade da atividade pedagógica no segmento que vimos de examinar, portanto, as ações produzidas por Lúcia concretizaram o objetivo de produção de elocuições com acurácia, sem erros. A concretização desse objetivo se deu pela reelaboração da elocução compartilhada por Soo-Min durante a etapa de produção da realização da atividade pedagógica e pelas explicações sobre as reelaborações propostas. Por meio da reelaboração da elocução produzida por Soo-Min, Lúcia rebaixa o participante epistemicamente em relação a ela.

Na tabela abaixo, sintetizo as ações feitas pelos participantes ao longo do segmento:

Tabela 6 - Tarefa pedagógica e etapas de realização da atividade pedagógica "O verbo parar é parar de"

"O verbo parar é parar de"	ENUNCIADO DA TAREFA PEDAGÓGICA	
	AÇÃO	RECURSOS LINGUÍSTICOS
TAREFA	ESCREVER SUGESTÕES PARA UM PROBLEMA AMBIENTAL	PRESENTE DO SUBJUNTIVO
ETAPA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	AÇÃO	
CONVITE À PARTICIPAÇÃO	SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO ACERCA DA SUGESTÃO ESCRITA	
PRODUÇÃO	PRODUÇÃO DA ELOCUÇÃO COM A SUGESTÃO PARA MELHORAR O PROBLEMA AMBIENTAL	
CONTINUIDADE	REELABORAÇÃO DA ELOCUÇÃO E PRODUÇÃO DE EXPLICAÇÕES PARA JUSTIFICAR AS MODIFICAÇÕES PROPOSTAS	

Embora, na etapa de convite à participação da atividade pedagógica, Lúcia tenha perguntado acerca da dica que Soo-Min escreveu para melhorar algum problema ambiental, o que poderia ser interpretado como uma projeção de expectativa de uma sugestão, durante a etapa de continuidade da atividade pedagógica, ela tratou da elocução produzida como uma frase a ser melhorada, e não como uma sugestão/dica para melhorar um problema do mundo. Ou seja, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia não produziu uma ação para levar adiante a ação de dar uma dica, como, por exemplo, se tivesse perguntado como seria possível implementar a sugestão dada, ou ainda perguntar se Soo-Min tinha conhecimento de lugares onde muitas árvores são cortadas ilegalmente.

Na subseção abaixo, aproximo os dois segmentos analisados ao longo da seção 4.1 a fim de discutir as diferenças entre eles que levaram à concretização de diferentes objetivos pedagógicos.

4.1.3. Dar sequência à realização da ação *versus* reelaborar uma elocução: as ações feitas na etapa da continuidade da atividade pedagógica cumprindo diferentes objetivos pedagógicos

Argumentei que os dois segmentos analisados na seção 4.1 partiam de tarefas pedagógicas que apresentavam elementos similares em seus enunciados, mas que, apesar disso, cumpriram objetivos pedagógicos distintos na realização de cada uma das atividades pedagógicas. No segmento analisado na subseção 4.1.1 “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”, observamos Lúcia, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, fazendo ações que levavam adiante a ação feita por Lunara, como solicitar que a participante descrevesse como se sentia e perguntar se alguém tinha alguma solução para o seu problema. Além de levar adiante as ações feitas por Lunara, as ações de Lúcia não rebaixaram Lunara epistemicamente. Já no caso do segmento analisado na subseção 4.1.2, as ações feitas por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica não levaram adiante a ação feita por Soo-Min. As ações feitas por Lúcia consistiram em reelaborar a elocução produzida pelo participante e justificar tal reelaboração mediante a produção de explicações linguísticas, rebaixando Soo-Min epistemicamente.

As diferenças entre os dois segmentos analisados nesta seção, portanto, estão na manutenção ou rebaixamento epistêmico com relação ao conhecimento linguístico dos participantes e na realização ou não de alguma ação sequencialmente relevante à que foi produzida pelo aluno na etapa de continuidade da atividade pedagógica. Se, após a produção da elocução de Lunara, Lúcia tivesse, por exemplo, explicado por que o uso daquela frase estava correto ou ainda avaliado diretamente sua produção, a orientação teria sido para a produção de elocuições com acurácia. A tabela abaixo sistematiza as diferenças nas ações feitas por Lúcia em cada um dos segmentos, relacionando as ações com os diferentes objetivos pedagógicos concretizados em cada um dos segmentos.

Tabela 7 - Tabelas comparativas das ações realizadas e objetivos concretizados

“Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”	AÇÃO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
TAREFA	CONTAR O QUE SENTE, DESCREVENDO UM SÍNTOMA (SORTEADO EM UM CARTÃO PREVIAMENTE ENTREGUE) PARA OUTRO PARTICIPANTE PROPOR TRATAMENTO	ITENS DE VOCABULÁRIO RELACIONADOS A SÍNTOMAS
	ETAPAS DE PRODUÇÃO E CONTINUIDADE	OBJETIVO CONCRETIZADO
ATIVIDADE PEDAGÓGICA	PRODUÇÃO DE ELOCUÇÃO → RATIFICAÇÃO POR MEIO DA FORMULAÇÃO + SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO AOS DEMAIS PARTICIPANTES	CONCRETIZAÇÃO DA AÇÃO DE DESCREVER UM SÍNTOMA

“O verbo parar é parar de”	AÇÃO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
TAREFA	ESCREVER SUGESTÕES PARA UM PROBLEMA AMBIENTAL	PRESENTE DO SUBJUNTIVO
	ETAPAS DE PRODUÇÃO E CONTINUIDADE	OBJETIVO CONCRETIZADO
ATIVIDADE PEDAGÓGICA	PRODUÇÃO DE ELOCUÇÃO → REELABORAÇÃO DA ELOCUÇÃO	CONCRETIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE ELOCUÇÃO COM ACURÁCIA

Assim, as ações produzidas na etapa de continuidade das atividades pedagógicas são fundamentais para a concretização de diferentes objetivos pedagógicos. De modo mais específico, a partir da análise dos dois segmentos acima, podemos dizer que a concretização de objetivos pedagógicos pautados por uma visão de uso da linguagem como ação (Clark, 2001) passa pela produção de ações na etapa de continuidade da atividade pedagógica que não tornem relevante, como negócio interacional principal da interação, hierarquias epistêmicas relacionadas à língua entre os participantes e que levem adiante a ação feita na etapa de produção da atividade pedagógica. Com relação a cumprir objetivos pedagógicos relacionados com acurácia, as ações identificadas foram a ação de reelaboração da elocução pelo outro participante seguida das explicações linguísticas sobre a reelaboração.

Na seção a seguir, analisamos uma sequência em que Lúcia lida com questões de ordem de inadequação linguística que interferem em sua compreensão de uma resposta dada, engajando os demais participantes na construção de uma resposta adequada sem que haja, contudo, rebaixamento epistêmico do interlocutor.

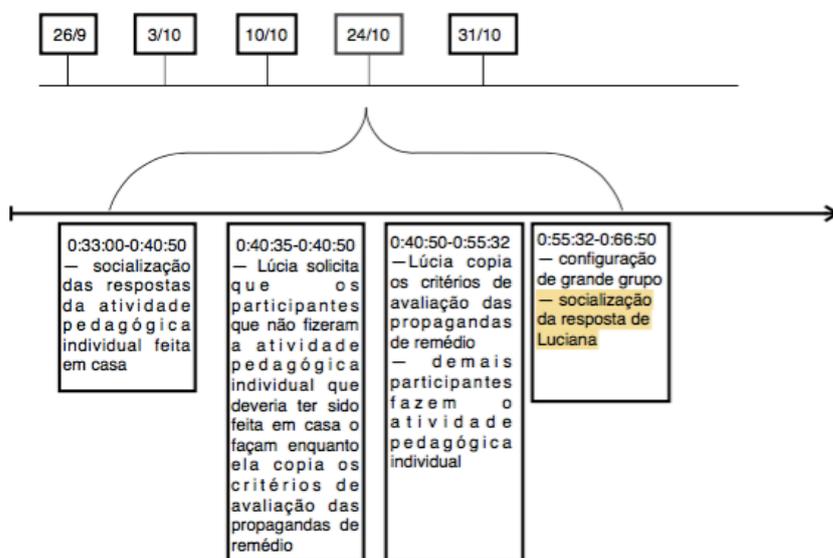
4.2 “É preciso que promovam resíduos”: estabelecer um entendimento comum, verificar o entendimento e propor alternativas para reescrever coletivamente uma elocução

No segmento analisado nesta seção, tratamos de uma ocorrência em que o objetivo da tarefa pedagógica concretizado na etapa de continuidade da atividade pedagógica é o de produção de elocuições linguísticas com acurácia. Contudo, nesse segmento, as ações produzidas na etapa de continuidade da atividade pedagógica não produzem rebaixamento epistêmico, como foi observado na subseção 4.1.2. Isso pode ser relacionado com o fato de,

aqui, Lúcia estar engajada em entender o que a participante que produziu a elocução (Luciana) quis dizer.

O segmento completo tem a duração de pouco mais de cinco minutos e sua transcrição completa, com os quadros de imagem, tem dez páginas de extensão. Tendo isso em vista, optei por trazer para a análise excertos do segmento, com a omissão de algumas linhas. Para fins de contextualização, apresentarei em forma de prosa a narração do que os participantes fizeram nas partes omitidas. A transcrição do segmento completo, contudo, pode ser encontrada no Anexo 4.

Figura 11 - Linha do tempo "É preciso que promovam resíduos"



O segmento “É preciso que promovam resíduos” aconteceu instantes após o final do segmento analisado na seção 4.1.2 (“O verbo parar é parar de”). Depois de Lúcia ter reelaborado a elocução de Soo-Min, Lúcia propôs que os participantes que não haviam feito a atividade pedagógica individual a ser realizada em casa realizassem a atividade em aula, enquanto ela copiava os critérios de avaliação para as propagandas que haviam sido discutidos antes do início da socialização das respostas da atividade pedagógica (que deveria ter sido feita em casa).

Os participantes começaram a compartilhar as respostas da atividade pedagógica individual feita em casa logo após terem discutido os critérios de avaliação a serem considerados para as propagandas de remédio. Contudo, conforme já apresentado na seção 4.1.2, apenas dois participantes a haviam feito – dentre eles Soo-Min, que participou centralmente do segmento “O verbo parar é parar de”. Lúcia, então, que precisava copiar os critérios de avaliação discutidos em conjunto com o grupo e escritos por ela no quadro, solicitou que os participantes que não fizeram a atividade pedagógica individual em casa o fizessem enquanto ela copiasse as informações do quadro. É nesse segundo momento que Luciana

compartilha a sua resposta, na etapa de produção da atividade pedagógica. Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, a elocução produzida por Luciana é reescrita coletivamente.

Na análise apresentada argumentarei que:

- Não observamos rebaixamento epistêmico da participante que produziu a elocução problemática na etapa de produção da atividade;

- A participante que produziu a elocução que é reescrita coletivamente é engajada no processo de reescrita e tem papel fundamental ao aceitar e rejeitar candidatos oferecidos por Lúcia;

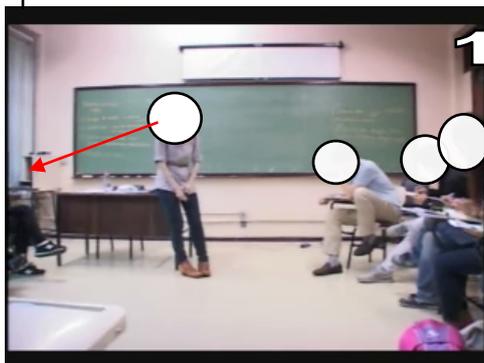
- A própria participante que produziu a elocução que é reescrita tem a decisão final sobre o item necessário na reelaboração da elocução de que é autora.

Serão analisados três excertos. No primeiro, o foco é a etapa de produção da realização da atividade pedagógica, em que Luciana compartilha a sua elocução. Já o segundo excerto consiste na etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que Lúcia se certifica, a partir da verificação de entendimento, de que Luciana sabe o sentido do item “promover”. Por fim, no terceiro excerto, examino a oferta de itens candidatos para substituir a forma “promover”.

Passo, agora, à análise do excerto 01, em que Luciana (turnos sinalizados com uma seta) produz a elocução que será posteriormente reescrita coletivamente.

Segmento 03, excerto 01

01 Lúcia CP Luciana,



02 (1,1)
 03 Luciana P ã:hn
 04 (0,7)
 05 Luciana p→ ã:hn é: preci:so: que: ã:hn
 06 (.)
 07 Luciana p→ pro:,mo:,va:m
 08 (0,7)
 09 Luciana p→ ã:hn,
 10 (0,5)
 11 Luciana p→ recíduo,
 12 (0,4)
 13 Luciana P recí[duo]
 14 Lúcia C [re]síduos?
 15 (1,1)
 16 Luciana C ah::
 17 (0,7)



18 Lúcia C hum[:hm
 19 Luciana C [para] depois
 20 (0,5)=



21 Lúcia C promo: vam hum-hm

A etapa de convite à participação da atividade pedagógica é produzida por Lúcia (linha 01, quadro 1), ao chamar Luciana pelo nome. A participante responde, compartilhando sua elocução entre as linhas 03-11: *ã:hn é: preci:so: que: ã:hn pro:,mo:,va:m, ã:hn, recíduo*, na etapa de produção da atividade pedagógica.

Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia inicia reparo por verificação de entendimento na linha 14, propondo o item *[re]síduos?*, com entonação ascendente, como entendimento candidato a *recíduo*, (linha 11). Luciana responde à iniciação de reparo de Lúcia com a produção de *ah::* (linha 16) depois de um segundo e um décimo de silêncio, sem marcar a entonação ascendente ou descende.

Depois de sete décimos de segundo de silêncio, Lúcia se aproxima da cadeira de Luciana para ler sua resposta (quadro 2) e produz a elocução *hum-hm* (linha 18). Em resposta à elocução de Lúcia, Luciana produz a elocução *[para] depois* (linha 19). Na linha 21, Lúcia repete o item *promo: vam hum-hm*.

No excerto 1, então, Luciana é engajada na socialização de sua resposta na etapa de convite à participação da atividade pedagógica e, na etapa de produção da atividade pedagógica, Luciana produz a elocução *ã:hn é: preci:so: que: ã:hn pro:,mo:,va:m, ã:hn, recíduo*. Na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia inicia reparo por verificação de entendimento, propondo “resíduos” como entendimento candidato a “recíduos”. O recibo produzido por Luciana, contudo, não deixa claro se ele corresponde a uma confirmação ou não. Lúcia, então, se aproxima de Luciana e lê a folha em que a resposta está escrita. Lúcia, então, repete o item “promovam”.

Entre o excerto 1 e 2, Lúcia e Luciana passam a esclarecer alguns pontos da realização da atividade: Lúcia pergunta a qual problema ambiental daqueles sugeridos no enunciado da tarefa (poluição visual, urbanismo e desmatamento) a elocução de Luciana estaria relacionada. As participantes chegam a um entendimento de que, na verdade, Luciana não escolheu nenhum deles. Lúcia responde que não há problema e escreve a frase produzida por Luciana no quadro: “É preciso que promovam resíduos”.

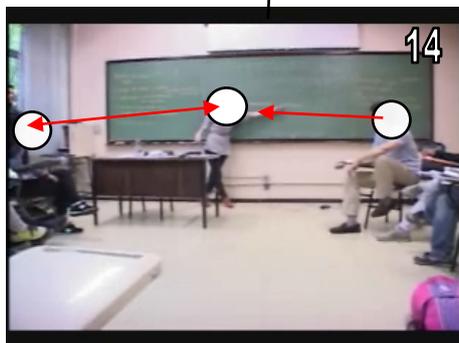
Lúcia, então, de costas para o quadro e de frente para os demais participantes, pergunta a eles: “O que é promover?”. Os participantes, olhando para ela, ficam em silêncio. Lúcia repete a pergunta e produz o item “promover” novamente. Passado um tempo, Luciana diz “muita reci-”, mas Lúcia não se orienta para ela. Yumi, então, que está sentada à esquerda de Luciana, diz que não entendeu o que significa “promover”. O excerto 2 inicia, então com a retomada de Lúcia dessa pergunta.

No excerto 2, analiso como Lúcia se certifica de que Luciana:

- a) sabe o que “promover” quer dizer (turnos sinalizados com uma seta) e
- b) verifica se o entendimento que tem da elocução é o mesmo proposto por Luciana (turnos sinalizados com duas setas).

Segmento 03, excerto 02

78 Lúcia → que- alguém tem alguma ideia do
79 que é promover?
80 (3,2)
81 Sonny → aumentar,
82 Lúcia → hum-hm, aumenta::r, pode ser
83 aumenta:r né,
84 (0.3)
85 Lúcia →→ e a ideia é aumentar os resíduos?



86 (0.4)
87 Luciana →→ não [não]
88 ? [hã]hãhã
89 Luciana →→ não não não

O significado do item “promover” é construído mediante uma sequência de Iniciação-Resposta-Avaliação. A mobilização da sequência IRA na fala-em-interação de sala de aula, conforme apontado no capítulo 2, muitas vezes está a serviço de construir uma oportunidade para a correção do outro. Contudo, argumento que, nesse momento da realização da atividade pedagógica, a sequência IRA é mobilizada para construir o entendimento de que outros participantes (além de Lúcia) também sabem o significado de “promover”.

Após a pergunta de Lúcia (I) (linhas 78-79, *que- alguém tem alguma ideia do que é promover?*), Sonny produz o item *aumentar*, (linha 81), com entonação ascendente (R). O item proposto pelo participante é ratificado por Lúcia como correto *hum-hm, aumenta::r, pode ser aumenta:r né*, (A) (linhas 82-83).

A insistência de Lúcia em reformular a pergunta sobre o significado de “promover” (*que- alguém tem alguma ideia do que é promover?*) pode ser interpretada como uma projeção aos participantes do *status* epistêmico de C+ em relação ao item. Ou seja, ao insistir na pergunta aos demais participantes e reelaborá-la, Lúcia projeta a expectativa de que outro(s) participante(s) além dela saibam o significado do item. Essa projeção se concretiza quando Sonny candidata o item *aumentar*, e, assim, negocia o *status* de C+ projetado antes. O *status* de Sonny é, então, ratificado positivamente por Lúcia. Assim, nesse segmento, os participantes constroem o entendimento público de que alguém mais sabe o que é “promover”. Isso implica dizer que, nesse segmento, a mobilização do IRA constrói o entendimento público de que Lúcia não é a única participante C+ em relação ao item.

A partir do significado de “promover” proposto por Sonny, Lúcia direciona a Luciana (linha 85, quadro 14) uma verificação de entendimento da elocução compartilhada na etapa de produção da atividade pedagógica pela participante (*e a ideia é aumentar os resíduos?*). Luciana nega esse entendimento candidato duas vezes (linhas 87 e 89).

Nesse excerto, então, Lúcia detalha o significado do item “promover” para, então, reelaborar a elocução proposta por Luciana e então verificar se foi isso que a participante quis dizer. Assim, o foco de Lúcia até aqui está em se certificar de que Luciana (não) queria propor o que ela recém havia proposto. Isso é feito, contudo, sem que o *status* epistêmico da participante tivesse sido rebaixado por Lúcia.

No excerto abaixo, examinamos como as participantes, coletivamente, chegam ao verbo que Luciana buscava para expressar sua ideia (“reciclar”), a partir da busca coletiva por um substituto ao verbo “promover”.

Ao longo da análise do excerto, argumentarei que, para que Luciana aceite um item substituto para “promover”, Lúcia faz três ofertas diferentes (linhas 101, 103 e 116, sinalizadas com uma seta) que são rejeitadas, até que, na 121 (sinalizada com duas setas), após a produção da explicação do significado do item por Yumi (linha 117), Lúcia produz uma nova oferta de item, que é então aceita por Luciana.

Segmento 03, excerto 03

90	Lúcia	então uma palavra pareci:da	
91	Luciana	circula:-(.) circula[çã o]	
92	Gabriel	[desen-]	
93		(.)	
94	Gabriel	desenvolver	Luciana,
95		(0,3)	Yumi e
96	Lúcia	desenvolve:r, ahan,	Rafael se

97

(0,5)

98 Lúcia

mas talvez, uma palavra que você
está pensando ((se dirige ao quadro))

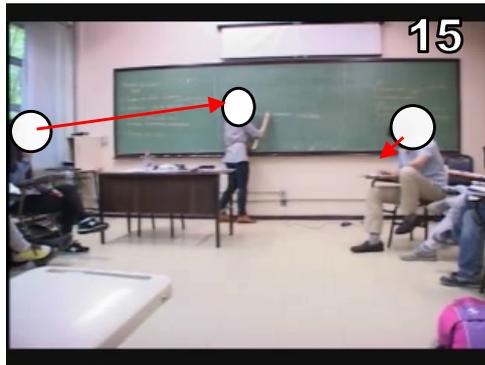
99



engajam em
conversa
paralela

100

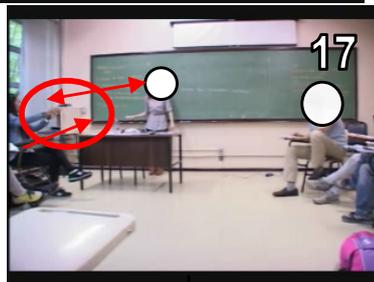
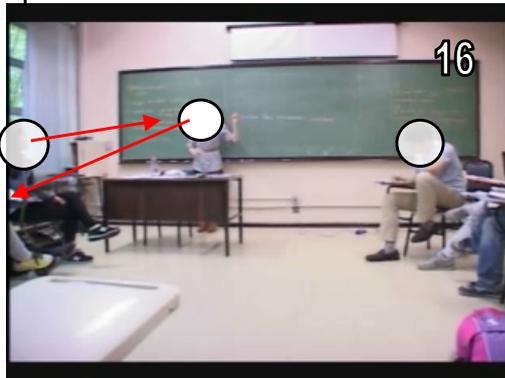
$(2, 8) = \text{---}$



101 Lúcia

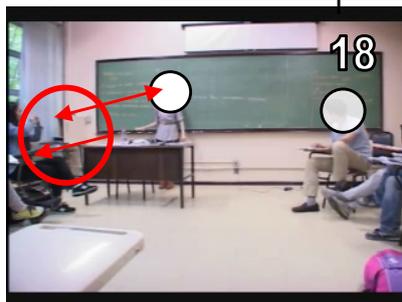
→

re:mo:vam,



102

$(3, 3) =$





103 Lúcia →

tirar?

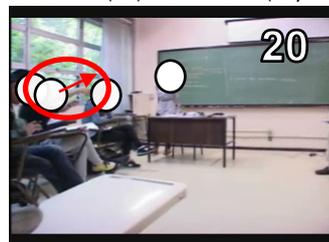
104

105 Luciana

106

(.)

quan- ci-(.) circu- (0,3) circulação
de:: (.) ãhn: (0,5) co:isas usa[:da:s]



107 Lúcia

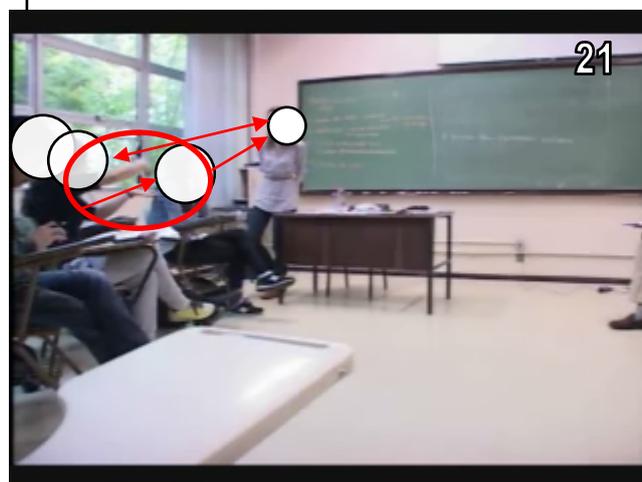
[m::]hm

108

(0,8)

109 Luciana

ci-(0,3) é circulação?



110

(1,1)

111 Lúcia

circulação de coisas

112

usa:das?

113

(1,3)=



114 Lúcia
115

ãh:m,
(0,7)

116 Lúcia
117 Yumi

→

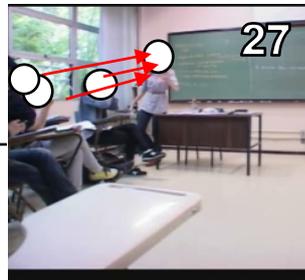
retirar?
retirar acho que: as que vo-(.) cê não uso e



118
119 Lúcia
120
121 Lúcia
122

(.)
a:h, si:m
(0,4)
re:ci:cla:r,
(0,3)

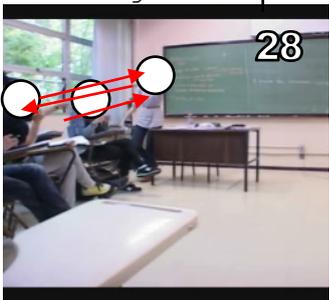
→→



123 Rafael
124 Luciana

a:h i[sso,]
[reci]clar.=

125	Lúcia	sim,=
126	Luciana	reciclagem=



127	Lúcia	[tá,]
128	Luciana	[hã]hã
129		(.)
130	Lúcia	recicla:::gem,

A primeira tentativa da busca pelo item que pode substituir “promover” começa no turno de Lúcia (linha 90) *então uma palavra pareci:da*. Luciana (*circula:-(.) circula[çã o]*) e Gabriel (*desenvolver.*) respondem a seu turno com propostas. Lúcia (linha 96), contudo, ratifica somente o turno de Gabriel (*desenvolve:r, ahan,*), mas inicia o desenho de uma nova oferta (linha 98) (*mas talvez::z, uma palavra que você está pensa:ndo*). No momento em que Gabriel oferece o item “desenvolver”, Luciana, Rafael e Yumi começam uma conversa paralela inaudível.

Lúcia se direciona ao quadro negro (quadro 15) para escrever e, depois disso, direcionando o olhar para Luciana (quadro 16), propõe (linha 103) o item *re:mo:vam,*, que é rejeitado. A rejeição se dá por meio de gestos. Yumi (quadros 17 e 18) estica seu braço para a frente e o dobra. Nessa sequência, observamos um fenômeno interessante em termos de episteme: Lúcia detectou que a elocução proposta antes não é válida para o que Luciana quer dizer. Assim, passa a oferecer itens. Como a elocução foi proposta por Luciana, a informação do item que é relevante para o que ela quer dizer está no território de conhecimento dela. Quer dizer, Lúcia, em relação à Luciana, nesse momento, tem um *status* epistêmico de C-.

Entre as linhas 108 e 124, a busca pelo item tem sucesso, após intenso engajamento das participantes. Lúcia responde ao gesto de Yumi, oferecendo um novo item candidato: *tirar?*. Luciana rejeita o item (linhas 108-109), formulando a ideia que quer expressar (*quan- ci- (.) circu- (0,3) circulação de:: (.) ãhn: (0,5) co:isas usa[:da:s]*). Lúcia sinaliza engajamento (*[m::]hm*) e, após oito décimos de segundo, Luciana (linha 112) solicita uma confirmação de Lúcia (*ci-(0,3) é circulação?*). Passado um segundo e um décimo de silêncio, Lúcia repete a pergunta de Luciana (*circulação de coisas*

usa:das?). Luciana, Yumi e Lúcia passam a fazer o mesmo gesto, de estender o braço para frente e dobrá-lo (quadros 22, 23, 24 e 25). Lúcia, novamente oferece o item *retirar?*.

Por fim, Yumi formula o sentido do item (*retirar acho que: as que vo-(.) cê não usou e*) (quadro 26). Lúcia, então, produz um marcador de mudança de *status* informacional (linha 126, *a:h, si:m*) e propõe o item *re:ci:clar*, (linha 124). Rafael (*a:h i[ssou,]*) e Luciana (*[reci]clar.=*) produzem a confirmação de que esse era o item que substituiria “promover”.

Ao longo da busca pelo item “reciclar”, Yumi negocia uma posição de mediadora linguística²⁴ (Bolden, 2012, pp. 99). Ao longo da busca, ela participa fazendo gestos que dão uma espécie de dica da palavra para substituir “promover”. Isso acontece após a conversa paralela com Luciana e Rafael, nos quadros de imagem 17 e 18, 22-25 e, finalmente, na linha 120 e quadro 26, quando formula a explicação do sentido da palavra.

Das linhas (128-135), os participantes produzem uma sequência de ratificação do término de ofertas de item para substituir “promover”. Eles fazem isso por meio da repetição do item (linha 129, *reciclagem=*) e de itens de confirmação, como *sim,=* (linha 128) e *[tá,]* (linha 130).

Com relação à episteme, podemos dizer que existe uma divisão entre saber a ideia expressa e saber o item na língua portuguesa. Enquanto o território de conhecimento acerca da ideia expressa é inicialmente de Luciana (depois compartilhada com Rafael e Yumi), o item na língua portuguesa estaria no território de conhecimento de Lúcia e, em alguma medida, no de Luciana (e Rafael e Yumi), que depois confirmam o item “reciclar”. Ao final da sequência, contudo, todos os participantes se encontram com o mesmo *status* em relação às duas camadas.

Ainda com relação à episteme, essa sequência é peculiar por colocar a participante que faz a ação de oferecer itens (a serem aceitos ou não) em um *status* epistêmico inferior [diferentemente do que foi observado em Salimen (2009) e Garcez e Salimen (2012)], já que Luciana, a participante que produziu a elocução que foi reformulada, é quem tem a responsabilidade de confirmar ou não qual o item que é o substituto para “promover”. Assim, diferente do que vimos em “O verbo parar é parar de”, a reescrita da elocução é um processo conjunto, que conta com a participação de quem produziu a elocução.

Centralmente, essas diferenças dizem respeito, ao fato de Luciana ser autora da elocução e haver uma necessidade de Lúcia entender o que Luciana quer dizer. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho para a produção de elocuções mais precisas se torna mais participativo e

²⁴No original “language broker”, em Bolden (2012, pp. 99)

simétrico quando existe uma busca legítima por entender o que o outro quer expressar para, então, poder propor alternativas.

Na tabela abaixo, sistematizo as ações feitas pelos participantes ao longo das etapas de realização da atividade pedagógica realizada.

Tabela 8 - Etapas de realização da atividade pedagógica e ações de "É preciso que promovam resíduos"

ETAPA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	AÇÃO
CONVITE À PARTICIPAÇÃO	ALOCAÇÃO POR IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE POR NOME
PRODUÇÃO	PRODUÇÃO DE ELOCUÇÃO
CONTINUIDADE	VERIFICAÇÕES DE ENTENDIMENTO; DES-CONFIRMAÇÃO DO ENTENDIMENTO VERIFICADO; OFERTA DE ITENS; PRODUÇÃO DE EXPLICAÇÕES DO SIGNIFICADO DO ITEM; OFERTA DE ITEM; ACEITAÇÃO DO ITEM

Conforme podemos observar, diferente dos outros segmentos analisados, aqui a etapa de continuidade é a que engloba o maior número de ações. Isso se deu devido ao engajamento dos outros participantes na reelaboração da elocução produzida por Luciana na etapa de produção da atividade pedagógica. O engajamento da participante nesse processo se deu primeiro pela verificação do entendimento de que a sugestão produzida fosse de que “aumentassem” os resíduos – o que foi desconfirmado por Luciana. Seguiram-se a isso três sequências de ofertas de itens que foram rejeitados, até que, Yumi produziu uma explicação do significado do item proposto por Luciana. Lúcia, então, ofereceu o item “reciclar” aceito por Luciana.

Nas seções 4.1 e 4.2 analisei segmentos oriundos de atividades pedagógicas relacionadas à produção de elocuições, discutindo como a realização de uma ação crucial na etapa de continuidade da atividade pedagógica, que leve adiante a ação produzida na etapa de produção da atividade pedagógica, importa para a concretização de um objetivo pedagógico de uso da linguagem para a realização de ações. Além disso, busquei mostrar como em atividades que concretizam o objetivo pedagógico de produção de elocuições com acurácia podem envolver mais ou menos participação do outro, conforme acontecem rebaixamentos epistêmicos ou não.

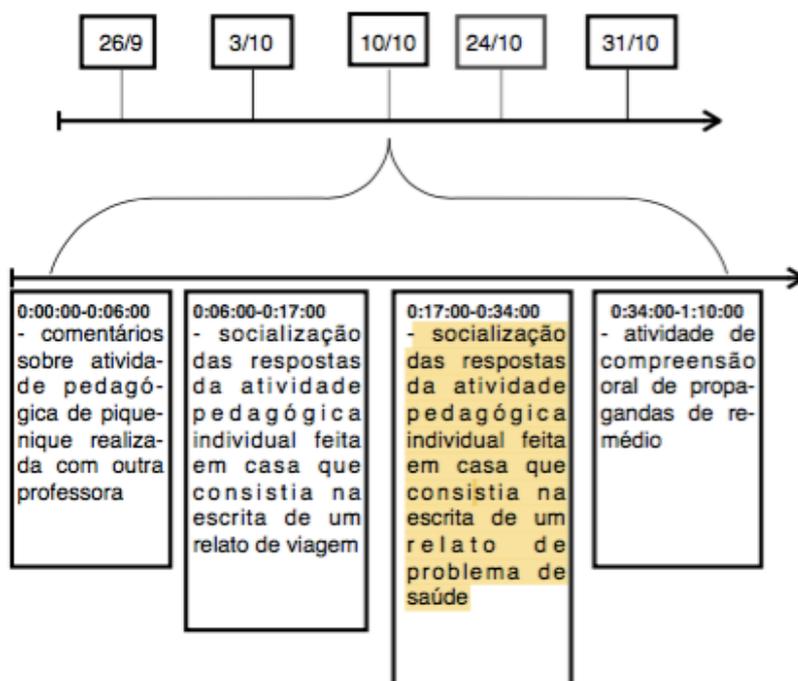
Nas próximas duas seções, a produção de formulações é analisada na realização de atividades pedagógicas que envolvem contar histórias. Em 4.3, a ação de formular é mobilizada

para verificar entendimento, enquanto na 4.4, para encerrar uma ação e fazer o trabalho de manutenção do *status* epistêmico do outro.

4.3 “Você desmaiou, então?”: formular para ter um entendimento mais preciso da narrativa do outro

O segmento analisado aqui (“Você desmaiou, então?”) aconteceu durante o encontro em que os participantes compartilhavam histórias pessoais sobre situações de problemas de saúde com base no que haviam preparado por escrito individualmente em casa. A linha do tempo abaixo localiza o segmento entre as demais atividades do encontro:

Figura 12-- Linha do tempo "Você desmaiou..."



A organização sequencial das ações empreendidas pelos participantes para realizar a atividade pedagógica de contar suas histórias no segmento 04 é diferente da que foi observada nas atividades pedagógicas analisadas nos segmentos 01 e 02, em função de envolver narrativas orais. Enquanto nas atividades pedagógicas analisadas na seção 4.1 a etapa de produção consistia em ações (como em 4.1.1) e elocuições (como em 4.1.2) realizadas em poucos turnos de fala, no segmento em pauta a realização da atividade de contar uma história demandou diversos turnos de fala, como se poderia esperar (Garcez, 2001). Além disso, como durante a

contação de histórias existe uma expectativa de que os participantes a quem a história está sendo contada produzam pequenas respostas, demonstrando a quem conta a história que está acompanhando o que está sendo dito e feito, em uma sala de aula de língua adicional em nível iniciante pode ser necessário trabalho interacional extenso para se construir a compreensão necessária para essa demonstração.

Essa característica será observada na realização da atividade pedagógica analisada nesta seção. Levando isso em conta, as etapas de realização da atividade pedagógica em questão aqui se apresenta de um modo mais complexo do que observado na análise dos segmentos da seção 4.1. Após a etapa de convite à participação, a etapa de produção da atividade pedagógica, que consiste na contação da história, se estende em demonstrações do interlocutor de que está acompanhando o que está sendo contado. Por fim, observamos a etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que outro participante.

Argumento que, durante a realização da atividade pedagógica no segmento sob análise, o objetivo pedagógico cumprido foi o de usar a língua adicional para contar uma história sobre um problema de saúde. Durante a etapa de produção da atividade pedagógica, Lúcia intervém para coconstruir seu entendimento da história, por meio de sinais de que está acompanhando a história e formulações para verificar entendimento sobre turnos que lhe causaram entendimentos duvidosos. Por fim, após Eli terminar de contar a história, Lúcia, na etapa de continuidade da atividade pedagógica, direciona perguntas a Eli sobre sua recuperação do problema de saúde narrado. Ao fazer essas perguntas, Lúcia produz ações que se prendem sequencialmente à contação de história do participante.

Ao longo da etapa de produção da atividade pedagógica no segmento “Você desmaiou, então?”, Lúcia produziu três verificações de entendimento formulando entendimentos seus dos turnos de fala de Eli, que contava sobre o problema de saúde que teve. Contudo, a ocorrência a que darei maior destaque nesta seção é a que dá nome ao segmento.

Será sustentada a asserção de que Lúcia se vale da formulação “Você desmaiou, então?” para verificar seu entendimento do que aconteceu. Argumento que Eli se orienta para o item “desmaiou” ao fazer uso de “desmaio” em um momento posterior, ainda durante a etapa de produção da atividade pedagógica. Assim, naquele segmento, há evidência de aprendizagem durante a realização de uma atividade pedagógica que cumpre um objetivo pedagógico relacionado a fazer ações pelo uso da linguagem.

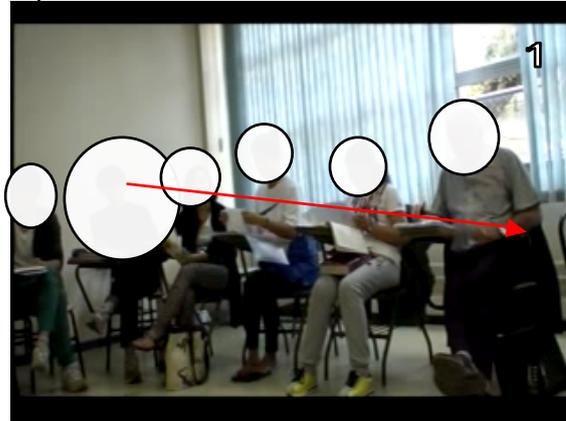
Antes de Eli contar sua história, Mara já havia contado sobre uma situação na sua infância, em que seu irmão bateu de cabeça em um muro; e Tim, sobre uma vez em que seu irmão parou de respirar. Lúcia, então, chamou Eli pelo nome, que é quando o segmento tem início.

O segmento está dividido em quatro excertos. No primeiro, a etapa de produção da atividade pedagógica tem início quando Lúcia chama Eli, e ele começa a contar sua história. Durante a contação, além de continuadores, Lúcia produz duas verificações de entendimento para construir entendimento da história que está sendo contada. Na segunda, em que produz a elocução que dá nome ao segmento, Lúcia formula seu entendimento candidato, usando o item “desmaiou”. No segundo excerto, Eli confirma o entendimento candidato apresentado por Lúcia na segunda verificação de entendimento e retoma a história. Lúcia, em nova verificação de entendimento, produz uma correção da fala do outro, rebaixando-o epistemicamente. No terceiro excerto, o participante mobiliza o item “desmaio” para realizar uma ação. No quarto excerto, por fim, após a conclusão da narrativa de Eli e, portanto, já na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Lúcia faz perguntas para Eli sobre a situação narrada.

Quando Lúcia convidou Eli a participar, ela estava sentada em cima de sua mesa, em frente ao quadro negro e de frente para os participantes. No excerto abaixo, analiso a produção da etapa do convite à participação, seguido da produção dos turnos por Eli (sinalizados com uma seta) que foram posteriormente formulados por Lúcia (turnos sinalizados com duas setas).

Segmento 04, excerto 01

Você desmaiou, então? A3P2C2 00:22:34-00:23:60
01 Lúcia CP Eli e você:,



02 (0,9)
03 Eli P hum:::
04 (0,3)
05 Eli P quando e:u tinha::
06 (0,7)
07 Eli P quinze a:nos
08 (.)
09 Eli P °quinze anos°
10 (.)
11 Eli P a::h,
12 (.)
13 Eli P e:u que:bro: (0,7)minha perna
14 (0,9)
15 Eli P so::u
16 (.)
17 Eli P jogava futebol na escola nos meus
18 amigos
19 (.)
20 Lúcia C m:-hm:,
21 (0,5)
22 Eli P °so:u°
23 (0,9)
24 Eli P eu estava corre:ndo,
25 (0,7)
26 Eli p→ caiu sudimo huhuhu
27 (1,2)
28 Eli P so[:::-]
29 Lúcia C→→ [ca:]iu sozi:nho?
30 (.)
31 Eli P Hãhãhã .hhh isso
32 (0,9)

33	Eli	P→	depo:is,
34			(0,4)
35	Eli	P→	a:corda:r,
36			(0,4)
37	Eli	P→	ma:s, (.) eu não consegui
38			acordar
39			(0,5)
40	Lúcia	C→→	vo:cê <u>de:smai</u> ↑o:u, °então,°

Na linha 01, Lúcia produz o convite à participação para Eli (*Eli e você:,*). Eli responde ao convite, dando início à etapa de produção da atividade pedagógica. Da linha 03 a 13, Eli resume as informações gerais da história que vai contar: quando tinha quinze anos, quebrou a perna. O participante, então, produz a elocução sobre a qual incidirá uma dúvida de entendimento a ser manifestada por Lúcia. Ele conta que, enquanto jogava futebol com seus amigos (linha 17), estava correndo (linha 24), quando (linha 26) *caiu sudimo huhuhu*.

Após um segundo e dois décimos de silêncio, Eli toma o turno novamente e inicia a produção de uma elocução quando Lúcia (linha 29), em sobreposição, inicia reparo, propondo um entendimento candidato do que Eli quis dizer (*[ca:]iu sozi:nho?*). Por meio dessa verificação de entendimento, Lúcia se rebaixa epistemicamente em relação a Eli, na medida em que o entendimento que ela teve é proposto a Eli, cabendo a ele confirmá-lo ou não. Ou seja, o conhecimento sobre o que ele quis dizer está no território de conhecimento dele, e não dela. O entendimento proposto por Lúcia é, então, confirmado pelo participante (linha 31).

Após a confirmação do entendimento de que Eli caiu sozinho, ele continua sua narrativa, produzindo elocuições (linhas 33-38) sobre as quais novamente incide manifestação de entendimento duvidoso por parte de Lúcia. Eli produz os turnos de fala desse intervalo sem demonstrar que precisasse de ajuda e consegue contar que não conseguiu acordar depois de cair (*depo:is,* (linha 33) *a:corda:r,* (linha 35) *ma:s, (.) eu não consegui acordar* (linhas 37-38). Na linha 40, Lúcia, então, formula entendimento a partir dos turnos anteriores de Eli propondo *vo:cê de:smai*↑o:u, °então,°. Por meio dessa formulação, ela propõe o entendimento de que Eli teria desmaiado após cair sozinho.

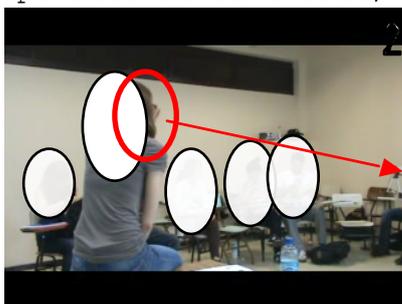
Ao longo do excerto 01, portanto, observamos Lúcia produzindo o convite à participação direcionado a Eli (linha 01) e Eli se engajando na etapa de produção da atividade pedagógica. Aqui, Lúcia produz reações às elocuições que constituem a etapa de produção da realização da atividade pedagógica. A participante produz um continuador, sinalizando que está ouvindo a

história contada por Eli, e produz verificações de entendimento, sinalizando problemas de entendimento e propondo entendimentos candidatos a serem confirmados, sem rebaixar Eli epistemicamente.

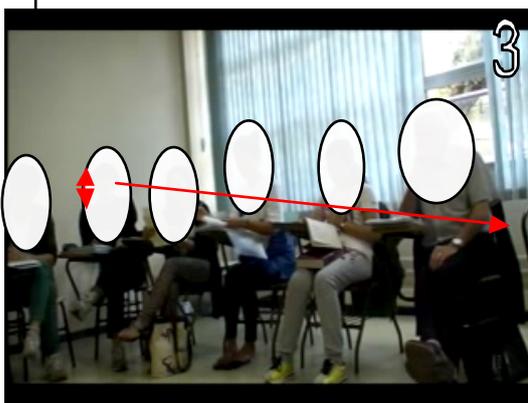
No excerto analisado abaixo, Eli confirma o entendimento verificado por Lúcia. Quando Eli dá continuidade à produção de sua história, Lúcia inicia nova verificação de entendimento. Para Eli confirmar esse outro entendimento de Lúcia, usa o item “desmaio” (turno sinalizado com uma seta), produzindo uma orientação ao item formulado por Lúcia no excerto 01, recém analisado.

Segmento 04, excerto 02

41 Eli → °ãhã° desma:-iou=
 42 Lúcia C→→ =perde:u os senti:dos,



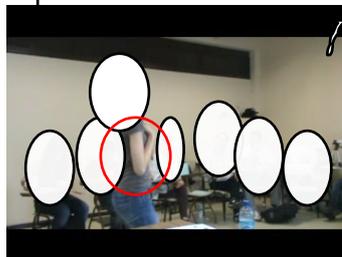
43 (.)
 44 Eli → hum-hm,



45 (.)
 46 Eli → Perdeu
 47 (1,6)
 48 Eli P te:m,
 49 (0,9)
 50 Eli P de:i cho:que físió
 51 (1,3)
 52 Lúcia C→→ eu ti:?ve cho[que?]
 53 Eli → [a:h,] eu tive choque

((17 linhas omitidas))

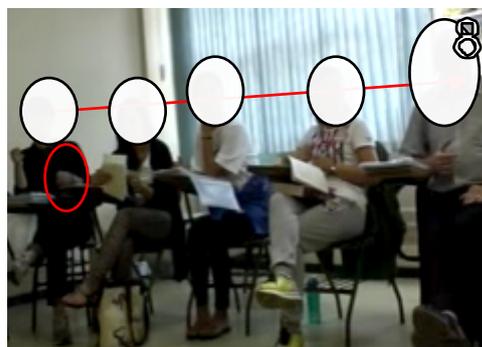
70 Lúcia C→ aqui? (.) assim? para acordar,



71 (0, 3)

72 Eli é

73



(0, 4) =
((Rui
estrala
os
dedos))

74 Eli →→ para esse desmaio

75 (0, 5)

76 Lúcia C hum-hm

Na linha 41, Eli confirma o entendimento verificado por Lúcia na linha 40, ainda no excerto 01. Após essa confirmação, Lúcia formula seu turno de fala anterior (linha 40, do excerto anterior, *vo:cê de:smaio:u, °então,°*), verificando novamente se seu entendimento sobre as elocuições de Eli está correto. O entendimento proposto por Lúcia é o de que o participante, ao cair, tenha perdido os sentidos (linha 42, *=perde:u os senti:dos,=*). Esse turno é acompanhado pelo gesto de Lúcia (quadro 2), que põe a mão na cabeça. Esse entendimento é novamente confirmado por Eli, que responde que *hum-hm*, (linha 44) *perdeu* (linha 46), acenando a cabeça positivamente (quadro 3).

Por meio dessa segunda verificação de entendimento, Lúcia trata de verificar duas informações diferentes, que estão encaixadas: se o entendimento dela de que Eli desmaiou está mesmo correto e se Eli entendeu de fato o significado do item “desmaiar”, mobilizado por ela em sua formulação. Ao fazer isso, o foco de sua verificação está na confirmação de que o participante perdeu os sentidos (e, de fato, desmaiou). Isto é, o rebaixamento epistêmico projetado é o dela em relação a Eli. Automaticamente, ao fazer isso, ela acaba também se assegurando de que o participante Eli entendeu o que é desmaiar, sem, de fato, questionar o conhecimento linguístico dele, nem rebaixá-lo epistemicamente.

Eli, então, dá continuidade à contação da história (linhas 48-50). O participante conta que *de:i cho:que físico*. Lúcia, então, verifica seu entendimento entre as linhas 52 e 74, em uma longa sequência com muitos pedidos de confirmação²⁵. Na linha 52, Lúcia verifica seu entendimento, propondo a Eli *eu ti: ?ve cho[que?]*. Chamo a atenção para a prosódia ascendente bem marcada no turno produzido por Lúcia, em que ela começa a projetar a entonação ascendente no alongamento de vogal da primeira sílaba de “tive” (*ti: ?ve*) e depois, novamente, ao término do turno (*cho[que?]*).

Eli confirma o entendimento de Lúcia (linha 53), por meio do turno *[a:h,] eu tive choque*. Após uma longa sequência de pedidos de confirmação, Lúcia, novamente, verifica seu entendimento na linha 70, por meio do turno *aqui? (.) assim? para acord↑a:r,*, acompanhado do gesto com a mão no peito (quadro 7). Eli confirma o entendimento de Lúcia, acrescentando (linha 74) *para esse desmaio*.

A mobilização do item “desmaiou”, utilizado por Lúcia ainda no excerto 1, na elocução que dá nome ao segmento “Você desmaiou, então?”, pode ser uma orientação do participante ao uso do item por Lúcia, numa demonstração de ter aprendido o item formulado por Lúcia antes. Nesse caso, teríamos uma evidência de aprendizagem de um item sem que houvesse rebaixamento epistêmico de nenhum dos participantes (nem o que o aprendeu o item e nem o que utilizou o item pela primeira vez) envolvidos na sequência em que o item foi apresentado.

No segundo excerto analisado, Eli confirmou o entendimento formulado por Lúcia no excerto 01, de que ele havia desmaiado após cair sozinho. Ao retomar a contação da história, o participante produz a elocução *de:i cho:que físico*, que, gera nova verificação de entendimento. Durante o intervalo de turnos entre as linhas 52-74, após de verificação de entendimento a partir de formulação e diversos pedidos de confirmação, fica estabelecido publicamente que o que participante quis dizer é que ele tomou choques para acordar do desmaio. Para confirmar o entendimento de Lúcia, Eli usa o item “desmaio”, que pode ser interpretado como uma orientação para a formulação de Lúcia do excerto 01 *vo:cê de:smái↑o:u, °então,°*.

No excerto 03, por fim, examino o modo como Eli age ao final da contação da história durante a etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que Lúcia produz perguntas direcionadas a Eli sobre a história como um todo, concretizando o objetivo da atividade

²⁵ Por motivos de espaço aqui, optei por omitir algumas linhas. A transcrição do segmento completo, contudo, se encontra no Anexo 5.

pedagógica como o uso do português para relatar um caso de problema de saúde. Os turnos de fala que serão destacados na análise do segmento, a seguir, são os que estão sinalizados com uma seta.

Segmento 04, excerto 03

77			(0,8)
78	Eli	P	so:u
79			(0,9)
80	Eli	P	qua::ndo foi exa:me
81			(.)
82	Eli	P	quando saiu exame
83			(0,3)
84	Lúcia	C	t↑a:,
85			(0,3)
86	Eli	P	a:s-
87			(0,3)
88	Eli	P	fo:i (0,3) co:mo se estive:sse se:
89			partido ao meio
90			(.)
91	Lúcia	C	hum-hm
92			(.)
93	Lúcia	C→	muita do:r entã:o,
94			(0,3)
95	Eli	P	muita,
96			(1,1)
97	Eli	P	si:m,
98			(.)
99	Eli	P	meu professo:r
100			(0,6)
101	Eli	P	le:va:
102			(0,9)
103	Eli	P	Pés
104			(1,2)
105	Eli	P	Gesso
106			(0,4)
107	Lúcia	C	hum-hm
108			(1,0)
109	Lúcia	C	para colocar ge:?ss↑o,



110			(.)
111	Lúcia	C	na pe:rna,
112	Eli		hum-hm
113			(.)
114	Lúcia	C	↑↑o:k:,
115			(2,3)
116	Lúcia	C→	e:::: demorou muito tempo
117			(0,4)
118	Lúcia	C	para ficar bo:m,
119			(0,4)
120	Eli	C	qua::se::, (0,5) do:is a:no:s,
121			(1,7)
122	Lúcia	C→	basta:nte tempo,
123			(.)
124	Lúcia	C→	para uma pe:rna,
125			(0,4)
126	Lúcia	C→	e vo:cê usava muletas?

Da linha 78 a 88 Eli retoma a contação da história, contando sobre o resultado do exame que fez, que *fo:i (0,3) co:mo se estive:sse se: partido ao meio* (linhas 87-88). Lúcia então, produz uma avaliação da situação (*muita do:r entã:o*, linha 93). Eli responde afirmativamente à avaliação de Lúcia e encerra sua história produzindo turnos que também geram dúvidas de entendimento em Lúcia: *meu professo:r* (linha 99) *le:va:* (linha 101) *pés* (linha 103) *gesso* (linha 105). Lúcia, então produz uma verificação de entendimento, perguntando se o gesso foi colocado na perna (linhas 107-109), confirmada por Eli.

Após o *↑↑o:k:*, produzido por Lúcia (linha 114), observamos um intervalo de 2,3 segundos (linha 115). Conforme já sinalizado na análise dos segmentos da seção 4.1, esse tempo de silêncio é considerado longo nos padrões de conversa (Jefferson, 1989). Além disso, se observarmos a duração dos silêncios após a produção de reações parciais de Lúcia antes que Eli voltasse a tomar o turno para dar seguimento à etapa de produção da atividade pedagógica, veremos que o silêncio observado na linha 115 é consideravelmente maior. Assim, argumento que os participantes estejam se orientando para o fim da contação de história de Eli.

Lúcia toma o turno novamente, iniciando a etapa continuidade da atividade pedagógica ao fazer uma pergunta geral para Eli sobre o tempo de recuperação da lesão (linhas 116-118). Eli responde a informação solicitada por Lúcia (linha 119), e Lúcia novamente produz um comentário sobre a resposta dada por Eli. A última pergunta de Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica se dá na linha 126, quando a participante pergunta se Eli precisou de

muletas. Segue-se então uma sequência de explicação sobre o que são muletas (linhas 128-141), até que Lúcia produz um novo convite à participação, direcionado a Soo-Min, iniciando a realização de uma nova contação de história.

As ações produzidas por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica levam em conta a história contada por Eli ao longo do segmento. Na linha 116, a pergunta feita pela participante diz respeito ao tempo de recuperação após a lesão – cuja resposta gera um comentário avaliativo de Lúcia (linha 122-124) sobre ter sido um tempo longo. Depois disso, na linha 126, a participante pergunta a Eli sobre a necessidade de usar muletas. Assim, essas ações foram estendem a contação da história, fazendo com que fosse cumprido o objetivo de usar a língua para contar uma história na realização dessa atividade pedagógica.

Ao longo do segmento, pudemos observar as três etapas de realização da atividade pedagógica: o convite à participação, a produção, expandida por verificações de entendimento, e, por fim, a etapa de continuidade.

Com a finalidade de resumir as ações feitas no âmbito das etapas de realização da atividade pedagógica analisada neste segmento, apresento, abaixo, um quadro que organiza as ações realizadas pelos participantes.

Tabela 9 - Etapas de realização da atividade pedagógica e ações realizadas "Você desmaiou, então?"

ETAPA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	AÇÃO
CONVITE À PARTICIPAÇÃO	ALOCAÇÃO POR IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE POR NOME
PRODUÇÃO	ELOCUÇÕES QUE PRODUZEM CONTAÇÃO DA HISTÓRIA
CONTINUIDADE	VERIFICAÇÕES DE ENTENDIMENTO A PARTIR DE FORMULAÇÕES (DESTAQUE PARA VERIFICAÇÃO DE ENTENDIMENTO COM FORMULAÇÃO FAZENDO USO DO ITEM "DESMAIOU")
PRODUÇÃO	CONFIRMAÇÕES DOS ENTENDIMENTOS VERIFICADOS (DESTAQUE PARA CONFIRMAÇÃO DE ENTENDIMENTO VERIFICADO NA QUAL O PARTICIPANTE USA O ITEM "DESMAIO"), SEGUIDAS DA PRODUÇÃO DE MAIS ELOCUÇÕES QUE PRODUZEM CONTAÇÃO DA HISTÓRIA
CONTINUIDADE	FORMULAÇÃO DA AÇÃO FEITA SEGUIDA DE PEDIDO DE AJUDA AOS DEMAIS PARTICIPANTES

As reações parciais produzidas por Lúcia durante a etapa de produção da realização da atividade pedagógica consistiram na produção de continuadores, verificações de entendimento com formulações e comentários sobre partes da história contada por Eli. Na verificação de entendimento que dá nome ao segmento “Você desmaiou, então?”, após a confirmação de Eli, Lúcia produz uma nova verificação de entendimento, em que pergunta a ele se ele perdeu os sentidos. Ou seja, ela produz uma verificação de que o participante entendeu o sentido do item

“desmaiou”. Acredito que esse seja um possível método mobilizado para fazer ensino de vocabulário nessa sala de aula, sem que haja rebaixamento epistêmico.

Além disso, em um momento posterior, Eli faz uso do item “desmaio”. Isso aconteceu quando Eli lidou com a verificação de entendimento que Lúcia formulou o entendimento de que ele “levou choque para acordar”. O uso de “desmaio” por Eli pode ser considerado uma orientação para o uso do item “desmaiou” por Lúcia na verificação de entendimento anterior. Desse modo, teríamos uma evidência de aprendizagem por Eli de um item linguístico, sem que houvesse rebaixamento epistêmico em uma atividade pedagógica cujo objetivo cumprido foi o uso do português para a realização de ações.

Já com relação ao objetivo pedagógico cumprido, pelo fato de as ações feitas por Lúcia na etapa de continuidade da atividade pedagógica terem implicado sequencialmente as elocuições para contar a história, argumento que o objetivo concretizado tenha sido o de uso do português para contar histórias.

A interação registrada no segmento que examino na seção 4.4, o último do capítulo de análise, também se deu durante a realização de uma atividade pedagógica que consistia em contar histórias. Argumento, também, que os participantes tenham concretizado o objetivo pedagógico do uso do português para contar uma história. A concretização do objetivo pedagógico aqui também aconteceu na etapa de continuidade da atividade pedagógica. Contudo, a diferença a ser evidenciada na seção abaixo diz respeito à mobilização da formulação para encerrar o tópico discutido na história e no fato de, também na etapa de continuidade da atividade pedagógica, outro participante, que não Lúcia, fazer uma pergunta relacionada à história recém contada.

4.4 “O que são larvas, Rafael?”: a formulação para encerrar uma sequência da atividade pedagógica e trabalhar para ratificar o *status* epistêmico do outro

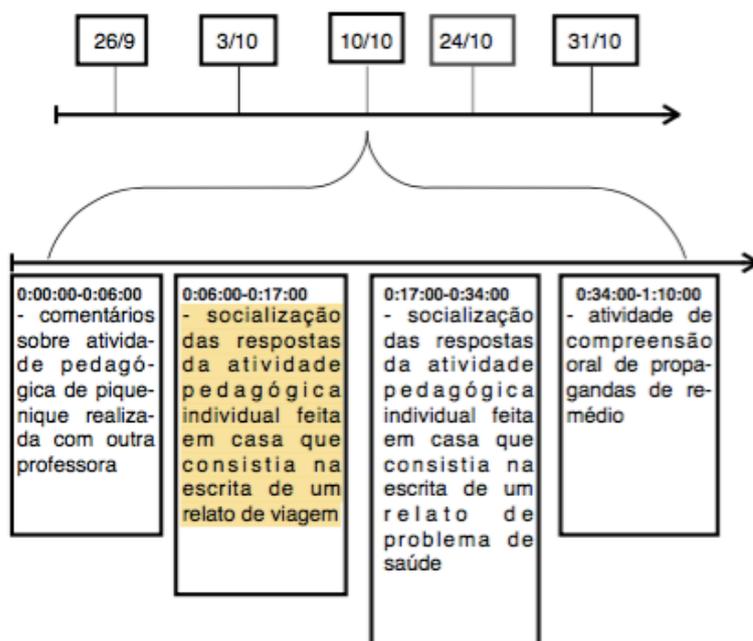
O segmento analisado nesta seção aconteceu na aula 3, antes do segmento analisado na seção 4.3. Apesar de esse segmento também ter ocorrido durante uma atividade pedagógica de contação de história, como o segmento “Você desmaiou, então?”, ter cumprido o objetivo pedagógico de usar a língua para contar uma história e se dar pela ocorrência de verificação de entendimento, ele se distingue do anterior em três aspectos:

- A formulação aqui aparece na etapa de continuidade da atividade pedagógica, para fechar um tópico;

- A formulação produzida por Lúcia, ao mesmo tempo em que encerra a sequência, faz o trabalho interacional de sustentar o *status* epistêmico de C+ de Rafael;
- A etapa de continuidade da atividade pedagógica conta com a participação de um terceiro interagente (Tim), que produz uma pergunta sobre a história contada ao participante que contava a história (Rafael), implicando sequencialmente, portanto, a contação de história.

Conforme já relatado, antes de começarem a desenvolver o projeto sobre remédios e propagandas de remédios, os participantes haviam desenvolvido um projeto com a temática de viagens. Como produto final, os participantes escreveram um relato de viagem, que seria posteriormente publicado no jornal mensal do núcleo pedagógico de ensino de português para estrangeiros da instituição. A contextualização do segmento na linha do tempo da aula 3 pode ser observada abaixo:

Figura 13-- Linha do tempo "O que são..."



Lúcia mostrou aos participantes um exemplar do jornal do núcleo de ensino de português para estrangeiros da instituição e pediu que os participantes, sentados em semicírculo, o folhassem. Depois disso, comentou que os relatos de viagem produzidos seriam publicados ali.

Lúcia, então, deu algumas orientações aos participantes quanto ao formato dos arquivos de foto que os participantes deveriam enviar para ela, bem como quanto ao fato de ela precisar das fotos anexadas em arquivos diferentes do arquivo de texto, para a diagramação do jornal.

A participante, então, começou a entregar versões dos relatos de viagem escritos previamente com comentários e sugestões de edição. Ao fazer isso, ela incentivava os participantes que ainda não haviam entregue o relato a escreverem, para que o jornal ficasse mais interessante.

Mara disse que não sabia sobre o que poderia escrever. Lúcia, então, passou a dar exemplos de alguns dos relatos que ela havia lido. Ela conta, por exemplo, de uma dupla de colegas que escreveram sobre um passeio de catamarã até a cidade de Guaíba. Em seguida, conta sobre o relato de Rafael, que havia contado sobre sua viagem para a Amazônia, e que havia mandado uma foto com um jacaré.

Diversos participantes demonstraram interesse na viagem de Rafael, produzindo interjeições como “Oh!!” e direcionando olhar para ele. Lúcia, então, perguntou a Rafael se ele gostaria de contar um pouco sobre a viagem. Assim, Rafael começou a narrar a viagem que fez à Amazônia.

O segmento está dividido em quatro excertos, sendo que o primeiro deles já se configura na etapa de produção da atividade pedagógica. No primeiro excerto, analiso o contexto da produção do item “larvas” por Rafael (cujo sentido será explicado pelo próprio participante no excerto 03). Ao longo da etapa de produção da atividade pedagógica, ainda no excerto 01, Lúcia inicia reparo por verificação de entendimento, formulando sua compreensão das falas de Rafael, e, em outro momento, repete o item “larvas”. No segundo excerto, examino o momento em que Lúcia solicita que Rafael explique o significado do item “larvas” aos demais colegas e produz uma verificação do *status* epistêmico de Rafael, certificando-se de que ele tem capacidade de produzir essa explicação. No terceiro excerto, examino a produção da explicação do significado do item “larvas” por Rafael. Por fim, no excerto 4, analiso a etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que Lúcia formula, a partir de itens utilizados previamente por Rafael no excerto 02, a explicação dada pelo participante, encerrando a sequência e ratificando a explicação produzida por ele como correta e assegurando o *status* epistêmico de C+ do participante. Logo após a formulação de Lúcia, Tim, também na etapa de continuidade da atividade pedagógica, direciona uma pergunta consequencial à Rafael.

Passo, agora, à análise do primeiro excerto. Aqui, Rafael, na etapa da produção da atividade pedagógica, conta sobre as atividades que fez na Amazônia.

Segmento 5, excerto 1

O que são larvas, Rafael? A3C2P1 0:14:20-0:15:54

01	Rafael	P	é::=eu
02			(2.2)
03	Rafael	P	obi arvo
04			(0.8)
05	Rafael	P	foi ã::
06			(0.5)
07	Rafael	P	foi ã: ia
08			(1.4)
09	Rafael	P	e::u:
10			(0.5)
11	Rafael	P	e::u: cami (0.5)é: larvos
12			(0.3)
13	Lúcia	C	caminhou pelas á:rvores?
14	Rafael	P	caminho:u °(caminho)°.
15			(0.4)
16	Rafael	p→	e::u:: <u>comi::,</u>
17			(0.8)
18	Rafael	p→	ã::hn, la::rvas,
19			(0.6)
20	Lúcia	C	la:rvas,
21			(0.5)
22	Rafael	P	la:rvas,
23			(1.0)
24	Rafael	P	la:rvas
25			(0.4)
26	Lúcia	C	m:-hm

Na etapa de produção da atividade pedagógica, Rafael, entre as linhas 01 e 11 conta sobre uma das atividades que fez em sua viagem à Amazônia. Durante a produção de seus turnos de fala, Rafael produz alongamentos de vogal e poucos itens de vocabulário. Além disso, entre um turno e outro, observamos pausas longas (como a de dois segundos e dois décimos, da linha 02, e a de um segundo e quatro décimos, da linha 08), sem que nenhum outro participante tome o turno.

Na linha 13, Lúcia formula o que Rafael contou até então (linha 11, *e::u: came (0.5)é: larvos*), fazendo uma iniciação de reparo por verificação de entendimento *caminhou pelas á:rvores?*, que Rafael (linha 14) confirma (*caminho:u °(caminho)°*). Diante dos turnos de Eli (como *obi arvo*, na linha 03 e *cami (0.5)é: larvos*, na linha 11, por exemplo), bem como as pausas longas entre um turno e outro, Lúcia a) escolhe um momento propício para iniciar reparo, quando o participante consegue produzir uma unidade completa de turno, assegurando a ele a posição de narrador da história e b) trabalha para fazer sentido da fala de Rafael, formulando um entendimento candidato a partir dos itens que o participante produziu. A primeira observação demonstra uma orientação para “deixar

passar” (Firth, 1996), descrito como um princípio relacionado à característica da fala cotidiana normal em que os participantes “deixam passar” algumas oportunidades de iniciação de reparo e não interrompem quem está falando a todo momento. Além disso, ao formular um entendimento candidato a partir dos itens produzidos por Rafael e solicitar do participante uma confirmação, Lúcia projeta um *status* epistêmico superior a Rafael, já que caberia a ele confirmar ou não a formulação de Lúcia.

Rafael dá continuidade a sua narrativa entre as linhas 16-18, quando conta que *e::u::comi::, (0,8) ã::hn, la::rvas,*. Lúcia repete o item “larvas” (linha 20), ao que Rafael confirma o item, repetindo-o novamente duas vezes (linhas 22 e 24), seguido da confirmação de Lúcia (linha 26, *m:-hm*).

No excerto 01, analisei parte da etapa de produção da atividade pedagógica. Após Rafael produzir alguns turnos com pausas longas, hesitações e itens isolados, Lúcia inicia reparo por verificação de entendimento, formulando o que ele havia dito. Após Rafael confirmar o entendimento de Lúcia, ele dá continuidade à contação de história, quando conta que comeu larvas. Lúcia, então, repete o item “larvas”, ao que segue a repetição do item por Rafael.

No segundo excerto, examinarei o pedido de Lúcia para que Rafael explique aos demais participantes o sentido do item “larvas”, seguido da verificação do *status* epistêmico de Rafael, quanto a sua capacidade de explicar o sentido do item.

Segmento 05, excerto 02

27			(4.8)= ((Lúcia escreve no quadro))
28	Lúcia	C	o que:, sã:o, la::rvas, (0.4)
29			(0.4)
30	Lúcia	C	Rafael
31			(0.3)
32	Rafael	P	no::
33	Lúcia	C	consegue explicar o que são
34			la:r[vas,]
35	Rafael	P	[e x]plicar

Após Lúcia se direcionar ao quadro e escrever o item “larvas”, ela pergunta *o que:, sã:o, la::rvas,* (linha 28) para Rafael (linha 30). Por meio dessa pergunta, ela projeta a Rafael o *status* epistêmico de C+ com relação ao sentido do item. Rafael responde a sua pergunta produzindo o turno *no::*. Após esse turno, Lúcia verifica o *status* epistêmico de Rafael (linha 33), buscando uma confirmação da capacidade do participante de explicar o sentido do item. Rafael (linha 35) confirma que é capaz de explicar o sentido do item, ratificando a projeção de *status* epistêmico feita por Lúcia nas linhas 28-30.

No excerto seguinte, Rafael passa, então, a explicar o que são larvas. Chamarei a atenção na análise para os turnos de Rafael, marcados com uma seta, em que o participante produz a explicação do significado do item.

Segmento 05, excerto 03

36			(1.8)
37	Rafael	P→	la:rvas, ã:::
38			(1.9)
39	Rafael	P→	contém ã
40			(0.7)
41	Rafael	P→	mu:ito proteína,
42	Lúcia	C	hum-hum
43	Rafael	P	e:::: ã:::hn
44			(3.8)
45	Rafael	P→	la:rva:s
46			(1.3)
47	Rafael	P→	ah::n fru:ta:s (,)
48			(1.2)
49	Rafael	P→	vi:ve:m
50			(0.4)
51	Rafael	P	ãh:n
52			(0.6)
53	Rafael	P	ãh:n
54			(1.1)
55	Rafael	P→	frutas,
56	Lúcia	C	humm:-humm,
57			(1.1)
58	Rafael	P	e:,
59			(1.0)
60	Rafael	P	e::,
61			(0.8)
62	Rafael	P	ã:hn,
63			(1.7)
64	Lúcia	C	são no:je:ntos
65			(1.5)
66	Rafael	P	no::: no:::: muito:::
67	Lúcia	C	não é muito bom, h↑ãh↑ãh↑ã

No segmento acima, entre as linhas 37-62, Rafael produz elocuições para explicar o que são larvas. As elocuições produzidas por ele apresentam, em sua maioria, itens isolados (tais como os turnos das linhas 37, 39, 49 e 55). Além disso, observamos que, entre os turnos de fala, há pausas relativamente longas, 1,9 (linha 38), 3,8 (linha 44), 1,3 (linha 46) e 1,7 (linha 63), em que nenhum participante toma o turno de fala. Destaco ainda o fato de o participante não ter pedido ajuda a ninguém para produzir a explicação do significado do item larvas, trabalhando interacionalmente para manter o *status* epistêmico de C+ projetado por Lúcia e confirmado por

ele. Lúcia, nesse intervalo, também não oferece ajuda ou faz qualquer ação que possa rebaixar o participante epistemicamente.

A manifestação de Lúcia acontece somente após a pausa de um segundo e sete décimos na linha 63, por meio de um comentário sobre as larvas, tornando publicamente relevante que ela compartilha o *status* epistêmico de C+ de Rafael com relação ao significado do item. O comentário dela *são no:je:ntos* adiciona mais elementos à descrição já feita por Rafael e dá andamento à explicação do sentido do item sem, com isso, rebaixar Rafael epistemicamente em relação a ela. Rafael responde ao comentário de Lúcia após 1,5 de silêncio (linha 65), lidando com o que ela disse. A elocução de Rafael *no::: no::: muito:::* é respondida por Lúcia na linha 67, com um comentário sobre o sabor das larvas, seguido por risada (*não é muito bom, hãhãhãhã*).

Ao longo desse excerto, então, Rafael, após ter confirmado o *status* epistêmico de C+ com relação a conseguir explicar o que são larvas, passa a produzir a definição do item. A explicação é feita mediante turnos com itens isolados, intercalados de longas pausas. O participante em nenhum momento pede ajuda, e nenhum participante produz ofertas de ajuda ou produz qualquer ação que o rebaixe epistemicamente. As ações de Lúcia se configuram em comentários sobre a explicação de Rafael, em que ela demonstra compartilhar o *status* epistêmico de C+ com ele e o auxilia, sem, com isso, rebaixá-lo epistemicamente.

No excerto 04, abaixo, analiso a etapa de continuidade da atividade pedagógica. Destaco o fechamento da sequência por Lúcia (turnos marcados por duas setas), por meio da formulação dos turnos de Rafael e a produção de uma pergunta por Tim, direcionada a Rafael, sobre a história que ele contou.

Segmento 04, excerto 04

68			(0.3)
69	Lúcia	C→→	então as larvas vivem nas frutas,
70			(.)
71	Lúcia	C→→	né sã:o pequenos bichinhos,
72			(4.2)
73	Lúcia	C→→	com muita proteína.
74			(0.5)
75	Tim	C	onde você comeu,
76			(0.8)
77	Rafael	C	é:?
78			(0.3)
79	Rafael	C	°°amazonia°°
80			(0.3)
81	Lúcia	C	°(na amazônia)°
82			(.)
83	Lúcia		estamos falando sobre os relatos
84			de via:gem né, Tim, se você quer
85			escrever o::utro,
86			(0.3)
87	Lúcia		po:de,
88			(.)

Entre as linhas 69-73, observamos a etapa de continuidade da atividade pedagógica, em que Lúcia encerra a sequência de explicação do significado do item “larvas”, ao formular a explicação dada por Rafael. Em sua formulação, ela articula os itens mobilizados por Rafael antes. Assim, Lúcia produz uma formulação para encerrar o tópico, trabalhando para manter o *status* epistêmico de C+ de Rafael, confirmado por ele com relação a sua capacidade de explicar o significado do item.

Ainda na etapa de continuidade da atividade pedagógica, Tim (linha 75) pergunta a Rafael onde ele havia comido as larvas. Essa ação implica sequencialmente a contação da história, recém feita por Rafael. Rafael responde a pergunta de Tim (linhas 77-79) e tem sua resposta repetida por Lúcia em volume mais alto (linha 81). Em seguida, Lúcia produz uma nova formulação acerca da atividade pedagógica que vinha sendo construída pelos participantes até então (linhas 83-85).

As ações produzidas na etapa de continuidade da atividade pedagógica foram sequencialmente implicativas da contação de história produzida por Rafael. Isto é, as ações feitas por Lúcia e Tim na etapa de continuidade da atividade pedagógica partem das ações produzidas por Rafael na etapa de produção da atividade pedagógica para fazer uma próxima ação relevante, cumprindo, assim, o objetivo da atividade pedagógica de usar a língua para contar uma história.

De modo a sintetizar as ações produzidas pelos participantes durante as etapas de realização da atividade pedagógica no segmento analisado acima, apresento, abaixo uma tabela.

Tabela 10 - Etapas de realização da atividade pedagógica e ações realizadas "O que são larvas, Rafael?"

ETAPA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	AÇÃO
PRODUÇÃO	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA POR MEIO DE ELOCUÇÕES PRODUZIDAS COM MARCAS DE HESITAÇÃO E PAUSAS LONGA ENTRE OS TURNOS DE FALA
CONTINUIDADE	VERIFICAÇÃO DE ENTENDIMENTO A PARTIR DA FORMULAÇÃO; SOLICITAÇÃO DA PRODUÇÃO DE EXPLICAÇÃO DO SIGNIFICADO DO ITEM "LARVAS", VERIFICAÇÃO DO STATUS EPISTÊMICO DE RAFAEL
PRODUÇÃO	CONTINUAÇÃO DA CONTAÇÃO DA HISTÓRIA, PRODUÇÃO DE EXPLICAÇÃO DO SIGNIFICADO DO ITEM "LARVAS"
CONTINUIDADE	COMENTÁRIOS SOBRE A EXPLICAÇÃO, ACRESCENTANDO OPINIÃO SOBRE O SABOR DAS LARVAS, AUXILIANDO A PRODUÇÃO DA EXPLICAÇÃO INDIRETAMENTE FORMULAÇÃO DA EXPLICAÇÃO DO SIGNIFICADO DO ITEM LARVAS PARA FECHAR O TÓPICO E PRODUÇÃO DE PERGUNTA SOBRE A HISTÓRIA RECÉM CONTADA

Nesta seção, sustentei a análise de que a formulação para encerrar uma sequência na etapa de continuidade da atividade pedagógica também tem papel importante no trabalho interacional de manter o *status* epistêmico do outro. Ao mobilizar essa prática, valendo-se de itens utilizados previamente por Rafael, Lúcia trabalha interacionalmente para manter o *status* epistêmico de C+ do participante.

Além da ocorrência de formulação, outras observações merecem destaque no segmento que vimos de analisar. Uma delas é o respeito ao espaço de narrador negociado por Rafael. Outra é a postura de Lúcia de “deixar passar” formas linguísticas problemáticas nas elocuições de Rafael. Com relação ao espaço de narrador por Rafael, podemos apontar o fato de nenhum participante ter tomado o turno de fala nos longos silêncios entre seus turnos. A orientação ao princípio de “deixar passar” também foi observada, ou seja, os participantes não tomaram turnos nos momentos de silêncio para iniciar fazer ofertas de itens não solicitados pelo participante enquanto Rafael contava sua história, ainda que ele tenha produzido elocuições inacabadas, com marcas de hesitação, como alongamentos de vogal, por exemplo. A orientação a esse princípio é relevante por ele ser uma evidência de orientação dos participantes à normalidade das falas de Rafael e à legitimidade de suas contribuições enquanto participante competente daquela interação.

**

*

Ao longo das análises que apresentei neste capítulo, busquei sustentar a crucialidade das ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica no cumprimento de diferentes objetivos pedagógicos. Centralmente, as ações feitas nessa etapa que contribuíram para o cumprimento de objetivos pedagógicos relacionados ao uso da língua adicional para a realização de ações apresentavam implicação sequencial em relação às ações produzidas na etapa de produção da realização da atividade pedagógica. Exemplos dessas ações foram o pedido de ajuda “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?” (seção 4.1.1), o comentário avaliativo “Muita dor, então” (segmento “Você desmaiou, então?”, seção 4.3) e “Onde você comeu?” (segmento “O que são larvas, Rafael, seção 4.4).

Além disso, essas ações não acarretaram rebaixamento epistêmico do outro participante. Ao invés disso, conforme observado na análise dos segmentos “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?” (em 4.1.1) e “O que são larvas, Rafael?” (em 4.4), as ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica constituíram instâncias de trabalho interacional para ratificar e sustentar a competência do outro. Nesses dois casos, a mobilização de formulações para ratificar a fala do outro e encerrar o tópico foram centrais. Nos segmentos analisados que envolveram a realização de atividades pedagógicas de contar histórias, em que observamos a produção de sequências inseridas de verificação de entendimento enquanto um participante contava uma história, observamos também a produção de verificações de entendimento com formulações de entendimentos candidatos do que havia sido dito. Na análise do segmento “Você desmaiou, então?” (seção 4.3), aponte para uma possível evidência de aprendizagem produzida por Eli. Lúcia, em sua verificação de entendimento “Você desmaiou, então?” formula no item “desmaiou” a descrição de Eli de não ter conseguido acordar depois de ter caído no chão. Em um momento posterior, o participante fez uso do item “desmaio” para responder a outra verificação de entendimento feita por Lúcia.

Busquei discutir, também, as ações feitas pelos participantes quando cumpriram objetivos pedagógicos relacionados à acurácia sem que houvesse rebaixamento epistêmico na análise do segmento “É preciso que promovam resíduos”, na seção 4.2. As ações feitas na etapa de continuidade da atividade pedagógica se relacionaram com Lúcia se certificar se Luciana sabia o significado do item “promover” e, então, fazer verificações de entendimento do que a participante quis dizer mediante a elocução que dá nome ao segmento. Além disso, na interação

analisada em 4.2, parece ter feito diferença o fato de Lúcia ter que entender o que Luciana quis dizer para então apresentar itens candidatos para aprovação de Luciana.

Com relação, ainda, às ações relacionadas a ensinar a língua adicional, observamos na seção 4.3 Lúcia se valer de um método para apresentar itens emergentes de vocabulário. No caso da verificação de entendimento “Você desmaiou, então?”, Lúcia formula em “desmaiou” dos turnos produzidos antes por Eli. Após Eli confirmar que o entendimento de Lúcia estava correto, Lúcia faz uma nova verificação de entendimento dizendo “Perdeu os sentidos?”. Em “perdeu os sentidos”, a participante apresenta uma formulação de “desmaiou”. Assim, pela nova verificação de entendimento, a participante verifica se Eli entendeu o significado do item “desmaiar”. O método, portanto, consiste na produção de duas verificações de entendimento seguidas, em que a segunda apresenta uma formulação de um item utilizado na primeira.

A análise de dados relacionando a realização de ações durante as etapas de realização da atividade pedagógica com o cumprimento de objetivos pedagógicos diferentes pode ser considerada como subsídio para reflexões no âmbito da metodologia de ensino de línguas adicionais, nomeadamente, para que sejam projetadas as ações esperadas durante a etapa de continuidade da atividade pedagógica já quando se planeja tarefas pedagógicas.

Na seção a seguir, a partir da análise dos dados feita aqui, respondo as perguntas que pautaram a realização desta pesquisa.

4.5 Respondendo as perguntas de pesquisa

Nesta seção, a partir da análise dos dados, passo a responder as perguntas de pesquisa, descritas no capítulo 3, que pautaram a realização desta pesquisa.

1. Durante a realização das atividades pedagógicas, qual a diferença na organização sequencial entre momentos em que os participantes construíram relações epistêmicas hierárquicas e momentos em que não construíram tais relações?

Nos momentos em que os participantes não produziram rebaixamento epistêmico do outro houve orientação para a construção da compreensão mútua do que estava sendo dito e feito pelos participantes. As ações realizadas que não construíram rebaixamento epistêmico foram fechamento de tópicos mediante formulações, verificações de entendimento mediante formulações, comentários do que estava sendo contado ou dito e solicitação de informações adicionais. O rebaixamento epistêmico do outro no que concerne a língua adicional, como no

caso do segmento “O verbo parar é parar de” (secção 4.1.2) levou à concretização de objetivos pedagógicos relacionados à produção de elocuições sem erros linguísticos.

Não tornar relevante a assimetria epistêmica entre os participantes no que diz respeito à língua adicional, ou lidar com ela na medida em que o rebaixamento epistêmico é feito pelo próprio participante que se rebaixa, levou à concretização de objetivos mais relacionados ao uso da linguagem para a realização de ações (como no segmento “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”, analisado na seção 4.1.1, “Você desmaiou, então?”, na seção 4.3 e “O que são larvas, Rafael”, na seção 4.4).

Observou-se, ainda, que a construção ou não de rebaixamento epistêmico em si não garantiu a concretização de um objetivo pedagógico ou outro. No caso do segmento “É preciso que promovam resíduos” (seção 4.2), apesar de Lúcia não rebaixar Luciana epistemicamente, o objetivo cumprido foi o da produção de uma elocução com acurácia. Apesar de esse segmento se aproximar do segmento “O verbo parar é parar de” nesse sentido, eles se distanciam no que diz respeito ao engajamento dos participantes na construção do resultado final da reelaboração da elocução, bem como no fato de Lúcia, no segmento “É preciso que promovam resíduos”, parecer estar orientada a legitimamente querer entender a proposta de Luciana.

1.2 Quais ações foram mobilizadas para construir (ou não) assimetria epistêmica?

As ações observadas que construíram assimetria epistêmica foram reelaborar a fala do outro e produzir explicações metalinguísticas (segmento “O verbo parar é parar DE”). As ações que foram mobilizadas para a manutenção da simetria epistêmica foram a verificação de entendimento mediante formulação e encerramento de tópico mediante formulação (segmentos “É preciso que promovam resíduos”, “Você desmaiou, então?” e “O que são larvas, Rafael?”). Além disso, observamos que fazer uma ação sequencialmente relevante também colabora para não tornar relevante assimetrias epistêmicas, tal como observado na sequência “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”. Por fim, destaco o princípio de “deixar passar”, que diz respeito a não interferir na fala do outro a todo momento, conforme observamos no segmento “O que são larvas, Rafael?”.

2. Ocorreram problemas de entendimento gerados a partir do uso de algum recurso linguístico que seja tratado como inadequado pelos participantes?

2.1 Se sim, como os participantes lidaram com esses problemas?

2.1.1 Foram encontradas sequências de reparo?

2.1.1.1 Como essas sequências se organizaram?

2.1.2 Que outras ações foram mobilizadas?

Nas sequências em que foram detectados problemas de entendimento os participantes não se orientaram para que houvesse inadequação. No caso do segmento “É preciso que promovam resíduos” Lúcia detecta a possibilidade de Luciana não saber o significado do item “promovam”. Para lidar com o uso do item, num primeiro momento, Lúcia não inicia reparo, mas faz uma pergunta de confirmação, indagando se a participante sabe o que “promover” significa. Feito isso, ela mobiliza verificações de entendimento para propor itens candidatos, rejeitados pela participante. Lúcia, então, lida com o uso do item sem, contudo, rebaixar Luciana epistemicamente.

2. Ocorreram momentos em que os participantes demonstraram incapacidade/ falta de conhecimento para participar de alguma atividade pedagógica?

2.1 Se sim, que práticas pedagógicas foram mobilizadas para lidar com tal incapacidade?

2.1.2 Foi mobilizada a prática da verificação de status epistêmico (Sert, 2013)?

2.1.2.1 Se sim, qual a ação realizada posteriormente à confirmação da incapacidade de participar?

2.1.2.2 Se sim, o participante que demonstrou não ser capaz de participar antes da verificação foi capaz de participar depois?

No segmento “É preciso que promovam resíduos”, em que Lúcia perguntou se Luciana sabe o significado do item “promover”, Luciana não foi capaz de responder. Lúcia, então, fez a mesma pergunta para o grande grupo. O participante Sonny deu uma resposta candidata, que foi ratificada por Lúcia. Após a resposta de Sonny, Lúcia formulou a elocução dita antes por Luciana e perguntou se o que ela quis dizer seria “aumentar os resíduos”, ao que Luciana respondeu que não. Nesse caso, a participante foi capaz de lidar com item que a impossibilitou de participar anteriormente.

De um modo interessante, em outras situações em que os participantes produziram turnos restritos a um item, com muitos alongamentos de vogal e pausas longas, como no caso do segmento “O que são larvas, Rafael?”, os participantes não se posicionaram como incapazes de participar. Pelo contrário, aceitaram participar da atividade. Essa observação é interessante, pois demonstra uma compreensão de que ser capaz de participar de uma atividade não necessariamente está atrelado a produzir elocuições sem erros ou muito elaboradas, mas sim de mobilizar os recursos que se tem disponíveis para fazer ações.

Tendo respondido as perguntas de pesquisa, passo, no último capítulo, à discussão das implicações deste estudo para os estudos relacionados a metodologia de ensino de línguas adicionais, projetos de aprendizagem e Análise da Conversa.

5. A ETAPA DE CONTINUIDADE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA CUMPRIR DIFERENTES OBJETIVOS PEDAGÓGICOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PEQUENAS HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS NA SALA DE AULA PESQUISADA

Neste capítulo, passo às considerações finais feitas a partir das reflexões propiciadas pela revisão de literatura e análise de dados. A discussão feita está organizada em três momentos. Primeiro, aproximo as descobertas feitas com os estudos em Análise da Conversa. Depois, relaciono as implicações desta pesquisa para a metodologia de ensino de línguas adicionais. Por fim, discuto as implicações dos resultados de análise para estudos com foco em projetos de aprendizagem.

O meu interesse pela discussão sobre projetos de aprendizagem vem da crença de que trabalhar com projetos, mais que implementar uma série de procedimentos para chegar a um produto final, significa afiliar-se a uma visão de aprendizagem que priorize a agentividade dos aprendizes em arenas igualitárias para as relações de conhecimento estabelecidas pelos participantes. Conforme apontado na revisão de literatura sobre projetos, as diferenças centrais dessa proposta pedagógica em comparação com abordagens de ensino mais tradicionais dizem respeito à compreensão da aprendizagem como emergente do engajamento dos alunos na busca por responder questões de seu interesse e às atribuições do professor no planejamento de tarefas pedagógicas que criem espaço para que isso aconteça na mediação da sala de aula.

Na condição de pesquisadora interessada nos detalhes interacionais que constituem a sala de aula, desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa deste estudo tive interesse em entender como os projetos de aprendizagem eram construídos a partir de pequenos momentos interacionais. Esse interesse tem origem na compreensão da prática pedagógica como “o tempo/espaço em que nos deparamos com a sala de aula” e materializamos o que foi planejado (Redin, 2014, pp. 21). Para uma pesquisadora da interação, entender como a prática pedagógica de uma determinada abordagem funciona significa entender o modo como os participantes a materializam em ações concretas.

Com relação às atribuições do professor na sala de aula pautada por projetos, esta pesquisa contribui com a descrição de ações feitas pelo uso da linguagem que ajudam a concretizá-las. Barbosa (2014), Barbosa e Horn (2008) e Hernández (1998) falam da importância de que o professor compreenda que cabe a ele “centrar a atenção naquilo que os alunos são capazes e não no que lhes falta, (...) alterar a postura frente ao erro” (Barbosa e Horn, pp. 100), “escutar

o que os alunos sabem (...)” e “compreender os alunos como competentes e capazes” (Barbosa, 2014, pp. 57).

A análise de dados de segmentos em que a professora trabalhou interacionalmente para a manutenção da simetria epistêmica e do *status* epistêmico de C+ dos alunos pode ser considerada uma tentativa de tornar concretas essas orientações. A descrição da formulação como recurso – para que Lúcia apresentasse um entendimento candidato, a ser confirmado ou não pelos alunos, e para encerrar uma sequência ratificando positivamente o que foi dito – pode servir como exemplo de alternativas para ação a serem mobilizadas pelo professor durante a sua aula. Além disso, a prática de “deixar passar”, de não lidar com qualquer incompreensão a toda hora, como Lúcia no segmento “O que são larvas, Rafael?”, também pode contribuir para a orientação acerca de escutar o que os alunos sabem. Muitas vezes, não interferir na fala do outro também pode ser uma opção válida. O importante é que tenhamos consciência de que as ações que fazemos são recursos de trabalho e que “nossa ação pedagógica é sempre uma opção” (Redin, 2014, p. 22).

A análise do segmento “O verbo parar é parar de” e de instâncias em que Lúcia rebaixa epistemicamente os outros participantes também contribuem para reflexões sobre a formação do professor. Tais análises proporcionam uma reflexão acerca de como as ações que fazemos têm implicações no modo de participar e de fazer sala de aula que construímos. Esses momentos permitem refletir sobre os diferentes modos de organizar o fazer da sala de aula e suas consequências para fazer ensinar de um modo mais ou menos igualitário.

Somado a isso, acredito que a análise desses momentos juntamente com a análise dos momentos em que não ocorre rebaixamento epistêmico – em uma mesma turma, com a mesma professora – auxilie a desconstruir a ideia reducionista de que um professor ou uma aula é ou “boa” ou “ruim”, que ou opera com uma visão de língua ou outra. A prática pedagógica se constrói em cada aqui-e-agora, a partir de decisões tomadas pelos participantes no exato momento em que estão interagindo. Assim, ao analisarmos um segmento de fala-em-interação, as asserções feitas dizem respeito ao que foi construído naquele momento. A reflexão cuidadosa de momentos diferentes e das diferentes oportunidades de participação que eles proporcionam, por outro lado, geram insumo para discussões de aperfeiçoamento, que podem gerar mudanças no modo como pensamos e planejamos nossas salas de aula.

No que diz respeito às implicações dos resultados desta pesquisa para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais, esta tese apresenta reflexões que problematizam discussões presentes em manuais de metodologia de ensino sobre práticas para lidar com

inadequações linguísticas, perguntas como uma prática para o gerenciamento da interação de sala de aula e, principalmente, planejamento de tarefas pedagógicas. Os manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais são um campo de produção de conhecimento direcionado especificamente a professores, com considerável importância em sua formação. Desse modo, acredito que se justifique a necessidade de manuais alternativos, como o de Hall (2001) e o de Schlatter e Garcez (2012), para trazer de modo acessível orientações a partir de pesquisas a respeito de interação de sala de aula. Em Schlatter e Garcez (2012), por exemplo, a ação de corrigir o outro é problematizada, na medida em que é mais aproximada a avaliar o outro do que a proporcionar momentos de aprendizagem.

Em consonância com a problematização feita por Schlatter e Garcez (2012), a análise do segmento “O verbo parar é parar de”, em que Lúcia rebaixa epistemicamente Soo-Min ao reelaborar a elocução que ele havia produzido, destaca que não são produzidas evidências de aprendizagem por Soo-Min. Além disso, Soo-Min não se engaja no processo de reelaborar a elocução que ele produziu previamente, não tendo autoria sobre a elocução revisada. Tal achado corrobora os resultados de Salimen (2009) e Garcez e Salimen (2012), que apontam que a produção de ofertas não solicitadas está mais a serviço do trabalho de ensinar do que do de aprender. Ou seja, a interferência não solicitada do professor concretiza situações instrucionais em que um objeto de ensino relevante para o professor é tratado sem que, necessariamente, essa relevância seja compartilhada com o aluno. Desse modo, em instâncias de formação de professores, é importante que se questione de modo informado os motivos que levariam os professores a fazer interferências não solicitadas na fala de seus alunos e as consequências interacionais dessa ação.

Se contrastarmos o segmento citado acima com o segmento “Você desmaiou, então?”, observamos que as intervenções de Lúcia são de natureza distinta. Lúcia mobiliza o item “desmaiou” como uma formulação dos turnos anteriores de Eli, para confirmar seu entendimento da história que ele contava. Ao fazer isso, a participante não rebaixa Eli epistemicamente. Interessantemente, em um momento posterior da mesma contação de história, Eli mobiliza o item “desmaio” para levar a cabo outro reparo iniciado por Lúcia. Isto é, o participante se orientou para o item utilizado por Lúcia em uma situação em que não houve rebaixamento epistêmico, e a ação de Lúcia estava a serviço de buscar compreender o que o participante contava.

Aproximando a análise dos dois segmentos, observamos que foi em “Você desmaiou, então?”, em que Lúcia não rebaixa epistemicamente Eli, que observamos evidência de

aprendizagem. Assim, é recomendável que futuros manuais de metodologia de ensino questionem o pressuposto de muitos professores de que é necessário que se corrija para que haja aprendizagem.

Modos alternativos de engajar os alunos no trabalho de produzir elocuições com acurácia, sem, no entanto, corrigir sua fala também merecem espaço em manuais. No exame do segmento “É preciso que promovam resíduos”, Lúcia engaja Luciana nesse trabalho a partir da mobilização de verificações de entendimento, em que se certifica de que a aluna (não) entende o significado do item “promover”, utilizado por ela na sua elocução. Depois disso, Lúcia passa a oferecer itens substitutos à Luciana, a serem confirmados ou não. Aqui, então, em contraste com “O verbo parar é parar de”, a aluna está ativamente engajada no processo de reelaboração de sua elocução.

Além das práticas interacionais empregadas, outro ponto que faz diferença entre “O verbo parar é parar de” e “É preciso que removam resíduos” é que, no segundo, Lúcia parece estar legitimamente interessada em entender o que Luciana tem a dizer. Lúcia realmente não sabe o sentido da elocução proposta por Luciana, de modo que precisa tentar descobrir. Por esse motivo, a participação de Luciana é essencial para a continuidade da sequência, já que ela precisa confirmar os entendimentos candidatos oferecidos por Lúcia.

Com isso, vemos que, quando estamos interessados no que o outro quer dizer, o propósito da escuta não é o de procurar falhas na fala do outro, mas na busca do entendimento mútuo e da construção da intersubjetividade. Em “É preciso que promovam resíduos”, Lúcia não rebaixa epistemicamente Luciana, mas se certifica de que a participante não quis dizer o que disse e propõe alternativas a serem confirmadas ou não. Assim, as participantes trabalham juntas para que a elocução de Luciana expresse o que a própria Luciana quis dizer em português.

O engajamento de Luciana na reelaboração da elocução produzida por ela mesma, além de promover a construção de um ambiente igualitário em termos de distribuição das posições epistêmicas entre os participantes, também proporciona um modelo de etapas para a revisão de uma elocução. Por meio da realização das perguntas, Lúcia primeiro seleciona um item a ser revisado, para, só então, questionar o entendimento do item por Luciana. A seguir, após chegarem juntas a um substituto, as participantes passam a conjugar o verbo de acordo com o tempo, modo e sujeito da elocução. Assim, o engajamento dos alunos no processo de reelaboração de uma elocução possibilita que eles sejam expostos aos procedimentos necessários para revisar algo previamente escrito. A simples exposição a esses procedimentos não é garantia de que os participantes vão, de fato, implementá-los futuramente. Contudo, ela

possibilita a familiaridade com os procedimentos e a oportunidade de realizá-los com o direcionamento de um participante mais experiente.

Ainda a partir da análise do segmento “É preciso que promovam resíduos”, acredito que esta tese contribua para a discussão sobre usos pedagógicos da sequência IRA, trazida por Hall (2001). Lúcia mobiliza essa sequência para engajar os participantes da sala de aula em definir o item “promover”. A partir da sequência IRA, os participantes constroem juntos a compreensão de que o verbo “promover” é conhecido por um dos participantes. Assim, a sequência acaba por construir e ratificar o *status* C+ de Sonny, em vez de construir um contexto para correção, conforme já descrito na literatura de interação de sala de aula (ver Garcez, 2006, por exemplo).

Outra prática mobilizada no sentido de assegurar o *status* de conhecedor do outro foi a formulação. A análise do segmento “O que são larvas, Rafael?” apresenta as ações feitas por Lúcia nesse sentido. Ao contar a história de sua viagem e explicar o sentido de larvas aos demais participantes, os turnos de Rafael em sua maioria eram produzidos com apenas um item e, entre um turno de fala e outro, observamos pausas muito longas. O participante, contudo, não pediu ajuda a Lúcia, e Lúcia não interferiu na sua fala para oferecer uma ajuda não solicitada. A formulação que Lúcia faz da explicação feita por Rafael, mobilizando os itens utilizados previamente pelo próprio participante, ratificam positivamente o trabalho feito pelo aluno, ao mesmo tempo em que apresenta aos demais participantes uma explicação mais sistematizada do item “larvas”. Desse modo, formular falas anteriores, valendo-se de itens utilizados pelo outro participante para encerrar uma sequência, pode ser considerada uma ação alternativa àquelas que rebaixam epistemicamente o outro.

O contraste entre as reflexões feitas a partir do conjunto de análises sistemáticas e às propostas de tratamento dos erros pelos manuais de metodologia de ensino de Harmer (2007) e Ur (2010), contudo, percebemos distintas concepções quanto a o que são as atribuições interacionais do professor na sala de aula de línguas adicionais, sobretudo no que diz respeito a apontar falhas na fala dos outros. Ao não problematizar ações que rebaixem epistemicamente o outro, esses manuais acabam por sistematizar informações de senso comum, ratificando-as sem questionar seus limites, reforçando a ideologia de que corrigir o outro é atribuição central do fazer ser professor. Assim, a análise de dados aqui empreendida recomenda a necessidade de que se explorem modos de rever uma tal concepção das atribuições interacionais do professor, enfatizando a importância de buscar a construção da intersubjetividade e de se

esforçar para ratificar as produções dos alunos, de modo a valorizar o que foi possível àquele aluno, naquele momento interacional, produzir.

É importante acrescentar, ainda, a importância de os manuais de metodologia de ensino proporcionarem uma discussão de base sobre objetivos de ensino relacionados com usar a língua adicional para fazer ações e as implicações dessa visão em termos de gerenciamento de participação. Se aderimos a tal visão de uso da linguagem, o propósito central da participação dos aprendizes na realização de atividades pedagógicas é o de expressar opiniões e fazer ações mediante o uso da língua adicional. Nesse sentido, para que consigam atingir esses objetivos, é interessante que o professor, além de propor tarefas pedagógicas que os convide a fazer isso, respeite o tempo que o outro tem para produzir suas falas, como Lúcia, no segmento “O que são larvas, Rafael?”. Ali, pudemos observar o princípio de “deixar passar” sendo mobilizado. Isso foi feito mediante a escuta atenta, com interesse genuíno, do que Rafael estava contando e o respeito dispensado ao tempo do participante, já que Lúcia não interrompe sua fala, não inicia reparo a todo momento e não produz correções. Assim, “deixar passar” pode ser considerado uma alternativa à correção que merece destaque e discussão nas publicações destinadas a professores.

Tendo em consideração a mobilização das perguntas, os manuais de metodologia de ensino as apresentam ou como estratégias para mobilizar a participação dos alunos, em sentido genérico (Brown, 2007; Scrivener, 2012; Ur, 2010), ou para prover auxílio [como Scrivener (2012) ao descrever as “perguntas conceito”, e Hall (2001) ao descrever a mobilização de *questionings*]. Contudo, a categorização oferecida nos manuais, ao mesmo tempo em que dá visibilidade às perguntas no repertório de recursos do professor, oferece explicações muito vagas sobre seu uso. Scrivener (2012), para citar um dos casos, diferencia os tipos de pergunta com relação à função pedagógica que exercem nos grupos de “perguntas reais” (quando se está realmente interessado na resposta), “perguntas de verificação” (para verificar se algum ponto relacionado a conteúdo linguístico está sendo adequadamente) e “perguntas conceito”²⁶. A distinção das categorias “perguntas reais” e “perguntas de verificação”, por exemplo, pode levar a crer que, quando mobilizamos uma pergunta sobre o fim de semana e temos o objetivo legítimo de verificar como os alunos estão usando os verbos conjugados no passado, não há demonstração de interesse legítimo em saber o que o aluno fez ou não fez. Do mesmo modo, quando perguntamos a algum aluno o que precisa ser feito para melhorar algum problema

²⁶ Traduções minhas do original “real questions”, “check questions” e “concept questions” (Scrivener, 2012, p. 147).

ambiental, podemos estar interessados tanto no uso do presente do subjuntivo quanto na sugestão levantada pelo aluno.

A partir da análise dos dados, foi possível identificar como relevante para distinguir as perguntas, além da função pedagógica específica que elas tiveram, a ação específica que elas desempenharam e o momento interacional da realização da atividade pedagógica. Assim, proponho que seja relevante pensarmos para além do formato da pergunta e do que ela solicita do aluno, mas também o momento interacional em que ela ocorre, a ação que ela faz e a função pedagógica que pode exercer. Considerando a tese que sustento, de que as ações feitas na etapa de continuidade das atividades pedagógicas sejam cruciais para o cumprimento dos objetivos das tarefas pedagógicas e que, por isso, devam ser consideradas no planejamento da aula, a localização sequencial das perguntas e o que elas fazem se torna bastante relevante.

Dentre as diversas possibilidades de mobilização de perguntas sistematizadas ao final do capítulo 4, destaco para a finalidade de implicações diretas para a área de metodologia de ensino de línguas a mobilização de duas verificações de entendimento mediante formulações que acontecem em série. Conforme analisado na seção 4.3, no segmento “Você desmaiou, então?”, o uso das duas verificações de entendimento seguidas “Você desmaiou, então?” e “Perdeu os sentidos?” pode ser relacionado com a função pedagógica de apresentação de um novo item de vocabulário. A primeira verificação de entendimento é mobilizada após Eli produzir a elocução “depois acordar, mas não consegui acordar” mediante formulação de entendimento (“Você desmaiou, então?”). Depois de Eli confirmar o entendimento sugerido, a participante verifica seu entendimento novamente, formulando o item “desmaiou” em “perdeu os sentidos”. O uso das duas verificações de entendimento em série pode ser, assim, considerado um método frutífero para apresentar vocabulário novo alternativo à sequência IRA sem rebaixar o outro participante epistemicamente.

Já com relação à observação de que estar interessado em saber o que o outro vai dizer tem relação com a menor produção de rebaixamento epistêmico traz implicações para os diferentes tipos de tarefas pedagógicas propostas. As tarefas pedagógicas que convidam os alunos a se expressarem a partir de fatos que vivenciaram e os coloque na posição de narradores na sala de aula podem servir como recursos para o professor, mais do que propiciar momentos interessantes de produção aos alunos, treinar seu ouvido de interlocutor. Em outras palavras, propor tarefas pedagógicas que convidem os alunos a narrar histórias e compartilhar opiniões, além de promover oportunidades interessantes de participação aos alunos, pode ajudar o

professor a se engajar genuinamente naquilo que o aluno está falando, em vez de procurar falhas de produção.

Ainda refletindo sobre tarefas pedagógicas, esta tese também contribui para a área de metodologia de ensino de línguas adicionais no que diz respeito à discussão dos conceitos de tarefa pedagógica, atividade pedagógica e planejamento. Conforme mencionado na introdução desta tese, Rojo (2007) apontou uma lacuna entre os estudos relacionados a análises e planejamento de tarefas pedagógicas e os ocupados com interação de sala de aula. Espero fomentar o diálogo entre essas duas áreas.

Ao planejarmos tarefas pedagógicas, temos em mente diferentes objetivos. Em geral, na discussão sobre planejamento de tarefas pedagógicas, as orientações dadas aos professores dizem respeito a determinados índices que evidenciam as oportunidades de produção que a tarefa pedagógica proporcionará: como uso da língua adicional para realizar ações e uso da língua adicional para produzir elocuições com acurácia, por exemplo. Contudo, observamos que tarefas pedagógicas com enunciados parecidos, podem, a partir da atividade pedagógica, concretizar objetivos diferentes. O que fez diferença de modo especial nas ocorrências analisadas na seção 4.1 foram as ações produzidas na etapa de continuidade da atividade pedagógica, em particular se elas davam ou não seguimento sequencialmente implicativo às ações feitas pelos alunos. Assim, para que nos certifiquemos de que os objetivos que temos em mente serão concretizados, é necessário que, no planejamento da tarefa pedagógica, elenquemos possíveis ações que o aluno fará na etapa de produção da realização da atividade pedagógica e o modo como poderemos dar continuidade a elas.

Com relação à participação dos alunos, algumas perguntas que podemos nos fazer ao planejar o enunciado de uma tarefa pedagógica podem ser:

- O que eu espero que os alunos digam aqui?
- Que ações poderiam se seguir à ação feita pelo aluno na etapa de produção da realização da atividade pedagógica na vida cotidiana?

Pensando especificamente nas tarefas pedagógicas que deram origem aos segmentos “O verbo parar é parar de” e “É preciso que promovam resíduos”, por exemplo, poderíamos elencar uma lista de ações possíveis a serem feitas após as elocuições na etapa de produção da atividade pedagógica para que houvesse a concretização do objetivo de uso do presente do subjuntivo para dar sugestões relacionadas aos problemas ambientais do mundo, tais como, por exemplo:

- Solicitar mais informações sobre como as pessoas ou entidades poderiam de fato seguir a sugestão apresentada;

- Pedir que os demais participantes manifestem alguma opinião sobre a dica dada pelo outro, concordando, discordando ou fazendo acréscimos;
- Perguntar se a dica seria válida em diversos locais e situações.

A contribuição central deste relatório para a área de metodologia de ensino, portanto, é encorajar a reflexão acerca de mobilização de práticas para gerenciamento de atividades que propiciem a criação de contextos interacionais equilibrados com relação à distribuição do conhecimento nas salas de aulas ensino de línguas. Já quanto aos estudos de Análise da Conversa, as contribuições desta tese se dirigem principalmente aos estudos de fala-em-interação de sala de aula de língua adicional que tratam da noção de episteme.

Com relação à discussão sobre verificação de *status* epistêmico na sala de aula de língua adicional proposta por Sert (2012, 2013), esta tese apresenta algumas contribuições. O fato de nenhum participante ter dito que não conseguia fazer algo após a verificação de *status* epistêmico pode ser revelador da noção de “conseguir fazer algo” naquela sala de aula. O participante Rafael, no segmento “O que são larvas, Rafael?”, explica o significado do item “larvas” por meio da produção de itens isolados, intercalados de pausas longas, sem pedir ajuda. Talvez a persistência do participante em explicar o sentido do item e o trabalho interacional feito por ele para se constituir como competente naquela sala de aula possam ser relacionados com uma noção compartilhada ali, pelos participantes, de que “conseguir fazer algo” ali tenha a ver com mobilizar os recursos linguísticos disponíveis, do modo que for possível, para fazer ações. Isso seria um índice para se analisar o modo como as diferentes capacidades dos participantes podem ser valorizadas e respeitadas na sala de aula de língua adicional. Outro ponto de discussão a esse respeito tem a ver com o modo como Lúcia lida com dificuldades de produção, afastando-se do descrito na sala de aula pesquisada por Sert (2012, 2013). Diante da dificuldade de produção, em vez de Lúcia alocar o turno a outro participante, ela aguardou que Rafael finalizasse sua explicação para formular o que ele disse e, assim, ratificar sua participação. Além disso, na sala de aula pesquisada, os participantes responderam positivamente às verificações de *status* epistêmico, sempre se dizendo aptos a participar, ainda que produzissem turnos de fala com dificuldade.

Com relação aos estudos que exploram a prática da formulação, a tese contribui ao associá-la ao trabalho interacional de assegurar o *status* epistêmico de C+ do outro participante. Nos dados analisados, por meio dessa prática, Lúcia lida com turnos produzidos pelos alunos para propor entendimentos candidatos (como em Radford, 2009) e para encerrar uma sequência, ratificando e dando créditos da contribuição feita anteriormente pelo outro.

Por fim, esta pesquisa contribui por trazer análises de instâncias de fala-em-interação de sala de aula em que os participantes se ocupam de ratificar a competência do outro e fazer ações mais próximas àquelas descritas na fala-em-interação cotidiana, como observado na análise dos segmentos “Alguém tem algum remédio para dor de estômago?”, “Você desmaiou, então?” e “O que são larvas, Rafael?”. Nesses segmentos, além de formulações e verificações de entendimento, também observamos o princípio de “deixar passar” (Firth, 1996), que diz respeito aos participantes de conversa cotidiana não iniciarem reparo a qualquer sinal de inadequação linguística.

Essas observações podem ser contrapostas com as feitas por analistas da conversa interessados em estudar aprendizagem de línguas adicionais, no que vem sendo descrito na literatura como aprendizagem de segunda língua “*in the wild*” (Wagner, 2015). A proposta é que se desenvolvam na sala de aula atividades pedagógicas preparatórias para que os aprendizes façam tarefas pedagógicas de uso da língua adicional *fora* da sala de aula. A realização das tarefas pedagógicas fora da sala de aula é justificada pelo autor na medida em que apenas fora da sala de aula os aprendizes poderiam realizar ações como de fato elas acontecem na vida cotidiana. Neste relatório de pesquisa, entretanto, procurei mostrar que podemos, sim, construir *dentro* da sala de aula de língua adicional ações próximas de ações cotidianas, e que os aprendizes podem ter espaço para a realização de ações significativas, dependendo, claro, das tarefas pedagógicas propostas e do modo como as atividades pedagógicas são conduzidas. Desse modo, acredito que não seja imperioso olhar para fora da sala de aula para se flagrar instâncias significativas e autênticas de uso da linguagem. Precisamos, apenas, encontrar salas de aula pautadas por um conceito de língua relacionado a realização de ações pelo uso da linguagem (Clark, 2000).

As contribuições apresentadas neste capítulo foram possíveis a partir do estudo de análise sequencial da realização de um projeto de curta duração em uma sala de aula de nível iniciante de língua portuguesa. Isso implicou em algumas limitações, como o não registro de ocorrências de resolução de problemas tal qual era esperado quando a pesquisa foi projetada. Em uma pesquisa etnográfica mais extensa, em que tivesse sido observado um projeto de aprendizagem mais complexo, envolvendo participantes com nível linguístico intermediário ou avançado, talvez essas ocorrências tivessem sido registradas.

As ocorrências de reparo registradas, ou, valendo-me da nomenclatura de Stahl (2010), sequências de construção de sentido, evidenciaram momentos em que os participantes se engajaram na manutenção da intersubjetividade. Essas sequências, por envolverem uma fonte

de problema relacionado com produção, escuta e entendimento, guardam semelhanças com as sequências de resolução de problemas descritas por Garcez, Frank e Kanitz (2012), Kanitz, (2013) e Frank (2015). Em ambos os casos há suspensão de uma atividade que, depois, é retomada. Contudo, os problemas são de ordem distinta. No caso da resolução de problemas discutida nos trabalhos citados, os problemas emergem do fazer e não estão localizados em um turno, ou seja, são de ordem distinta.

Para uma discussão pedagógica, acredito que seja importante mantermos o horizonte na proposição de tarefas (e de projetos de aprendizagem) em sala de aula almejando a resolução de problemas mais complexos. Nos estudos citados no parágrafo anterior, os problemas enfrentados pelos participantes, tais como a quebra de uma haste utilizada num processo, gerou perguntas que precisavam ser respondidas para que o problema fosse solucionado. A partir dessa busca por respostas a essas perguntas, os participantes conjuntamente resolviam o problema e construíam conhecimento. Os projetos de aprendizagem orientados para a resolução de perguntas norteadoras, a meu ver, podem propiciar mais oportunidades de resolução de problemas movidos por perguntas.

O projeto de aprendizagem realizado na sala de aula pesquisada girou em torno do desenvolvimento de um produto final (a filmagem de uma propaganda de remédio). Acredito, assim, que seja interessante que pesquisas futuras, de caráter etnográfico, mais extensas e em salas de aula pautadas por projetos mais complexos possam registrar esse fenômeno em cenário instrucional em salas de aula em que se desenvolvam projetos de aprendizagem desse modelo.

Ao longo deste relatório, busquei relacionar os princípios analíticos da Análise da Conversa com as discussões pedagógicas no âmbito dos projetos de aprendizagem e dos manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais. Busquei evidenciar como é possível construir uma sala de aula mais democrática e simétrica, em que as atribuições do professor compreendem tratar as participações dos alunos como legítimas, estar interessado em realmente ouvir o que o aluno tem a dizer e trabalhar para manter o *status* epistêmico do aluno como de conhecedor. A partir da descrição de pequenas histórias da sala de aula pesquisada, espero ter contribuído para a construção de pequenas histórias diferentes em outras salas de aula de línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

- Abeledo, M. D. L. O. (2008). *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Abeledo, M. D. L. O. (2010). “¿Te parece que ella se afeita?”: Categorias identitárias de gênero e aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. *Calidoscópio*, 8(2), 103–117. <http://doi.org/10.4013/cld.2010.82.03>
- Abeledo, M. D. L. O., Fortes, M. S., Garcez, P. D. M., & Schlatter, M. (2014). Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 53(1), 131–144.
- Almeida, A. (2009). *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Andrighetti, G. H. (2012). Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In J. R. Schoffen, S. P. Kunrath, & G. H. Andrighetti (Eds.), *Português como língua adicional: Reflexões para a prática docente* (pp. 71–90). Porto Alegre: Bem Brasil Editora.
- Antaki, C. (2005). Diagnostic formulations in psychotherapy. *Discourse Studies*, 7(6), 627–
- Barbosa, M. C. S. (2004). Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? *Revista de educação: Projetos de trabalho*, 3(4), 8–13.
- Baumvol, L. K. (2011). *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bolden, G. B. (2012). Across languages and cultures: Brokering problems of understanding in conversational repair. *Language in Society*, 41(01), 97–121.
- BRASIL. (2006). *Manual do candidato ao exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria da Educação Superior, MEC.
- Brown, D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Pearson Longman.
- Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K., & Bendt, O. (2011). Språkskap: Supporting second language learning “in the wild.” *Include*, April 18-2, 1–10.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of SLA task from an activity theory perspective. In J. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskyan approaches to second language acquisition* (pp. 173–194). Westport: Ablex Publishing.

- Del Corona, M. (2009). Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 13–44). Campinas: Mercado de Letras.
- Deppermann, A. (2011). The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. *Human Studies*, 34(2), 115–128.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). New York: Macmillan.
- Erickson, F., & Schultz, J. (2002). O “quando” de um contexto. In P. de M. Garcez & B. T. Ribeiro (Eds.), *Sociolinguística Interacional* (Garcez, Pe, pp. 215–246). São Paulo: Edições Loyola.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality " On ' lingua franca ' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 147–170.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 91, 285–300.
- Frank, I. (2015). *Produção conjunta de conhecimento em um laboratório de tecnologia: perguntas como recursos para o enfrentamento de problemas emergentes*. UFRGS.
- Freitas, A. L. P., & Machado, Z. F. (2008). Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 59–94). Campinas: Mercado de Letras.
- Garcez, P. D. M., Loder, L. L., & Bulla, G. D. S. (2014). Práticas de pesquisa microetnográfica: Geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *Trajetórias de Pesquisa Em Linguística Aplicada*, 257–288.
- Garcez, P. de M. (2002). Transcrição como teoria: A identificação dos falantes como atividade analítica plena. In L. P. Moitta-Lopes & L. C. Bastos (Eds.), *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares* (pp. 83–95). Campinas: Mercado de Letras.
- Garcez, P. de M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: Controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, 1(4), 66–80.
- Garcez, P. de M. (2008). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Fala-em-interação*

- social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 17–38). Campinas: Mercado de Letras.
- Garcez, P. de M., Frank, I., & Kanitz, A. (2012). Produção conjunta de conhecimento em um cenário de desenvolvimento de tecnologia. *Veredas*, 16(1), 166–184.
- Garcez, P. de M., & Salimen, P. G. (2012). Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In A. M. F. Barcelos (Ed.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira* (pp. 97–118). Campinas: Pontes.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of Practical Actions. In J. C. McKinney & E. A. Tyriakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 337–366). New York: Appleton Century Crofts.
- Gordon-Levitt, J. (2011). *The tiny book of tiny stories*. New York: Harper Collins Publishers.
- Hall, J. K. (2001a). *Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 91(4), 511–526.
- Harmer, J. (2007). Mistakes and feedback. In *The practice of English language teaching* (pp. 136–151).
- Harmer, J. (2009). *The practice of English language teaching*. Cambridge: Pearson Longman.
- Have, P. ten. (1999). *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage Publications.
- Hepburn, A., & Bolden, G. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57–76). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polite Press.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1–29.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30–52.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 370–394). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hernández, F. (1998). Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In T. J. H. Rodrigues (Ed.), *Transgressão e mudança na educação: os*

- projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2004). Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Revista de Educação: Projetos de Trabalho*, 3(4), 2–7.
- Jakonen, T., & Morton, T. (2013). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73–94.
- Jefferson, G. (1989). Notes on a Possible Metric Which Provides for a “Standard Maximum” Silence of Approximately One Second in Conversation. In D. Rodger & P. Bull (Eds.), *Conversation; An interdisciplinary perspective* (pp. 166–196). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kanitz, A. (2013). *Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lange, C. P. (2010). *Formulação E Ensino-Aprendizagem Na Fala-Em- Interação De Sala De Aula De Inglês Como Língua Formulação E Ensino-Aprendizagem Na Fala-Em- UFRGS*.
- Loder, L. L. (2006). *Investindo no conflito: A correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Loder, L. L. (2008a). Noções fundamentais: A organização de reparo. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 95–126). Campinas: Mercado de Letras.
- Loder, L. L. (2008b). O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In L. L. Loder & N. M. Jung (Eds.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 127–162). Campinas: Mercado de Letras.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736. <http://doi.org/10.1017/S0047404504045038>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In *Handbook of discourse analysis* (pp. v. 4, 119–131). London: Academic Press.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–518.

- Park, I. (2012). Seeking advice: Epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2004–2021.
- Prado, V. V., Lange, C. P., Schlatter, M., & Garcez, P. de M. (2014). O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In V. J. Leffa & V. B. Irala (Eds.), *Uma espiadinha na sala de aula* (pp. 137–170). Pelotas: Educat.
- Ramos, I. F. de. (2010). *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: A construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ramos, I. F. de, & Kanitz, A. (2012). Descrevendo a produção de conhecimento em um laboratório de tecnologia: Uma contribuição para a pedagogia de projetos. In 1º SINEPLA - *Simpósio Internacional Ensino de Português como Língua Adicional: Práticas de Ensino e Formação de Professores, Livro de resumos* (p. 52). Porto Alegre: UFRGS.
- Richards, J. C., & Farrel, T. S. C. (2011). *Practice teaching: a reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Rojo, R. (2007). Práticas de ensino de língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In A. B. Kleiman & M. C. Cavalcanti (Eds.), *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces* (pp. 339–360). Campinas: Mercado de Letras.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Salimen, P. G. (2009). *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: Pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schegloff, E. a. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. *The MicroMacro Link*, 207, 207–234.
- Schegloff, E. A. (2007a). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462–482.
- Schegloff, E. A. (2007b). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis. Igarss 2014*. New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation. *Language*, 53, 361–381.
- Schlatter, M., & Garcez, P. de M. (2012). *Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

- Schoffen, J. R. (2009). *Gêneros do Discurso e Parâmetros de Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schulz, L., & Garcez, P. de M. (2002). Práticas de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação cotidiana: Intersubjetividade ou controle social? In *de Resumos do XIV Salão de Iniciação Científica e XI Feira de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers* (Second Edi). Oxford: Macmillan.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom managements techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sert, O. (2013). “Epistemic status check” as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13–28.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Ur, P. (2010). *A course in language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia
Projeto em ação: atividades pedagógicas de compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita na fala-em-interação de sala de aula de língua adicional pautada por projetos de aprendizagem
Prof. Pedro de Moraes Garcez, PhD



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre a fala-em-interação em sala de aula de línguas adicionais com vistas à formação de professores de línguas. Esperamos contar com a sua valiosa participação.

Os encontros da turma X durante o xº semestre de xxxx serão observados por uma pesquisadora e gravados em vídeo. As observações serão anotadas e os registros audiovisuais serão transcritos para análise do que os participantes das interações dizem e fazem uns com os outros durante as aulas.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos, e as suas imagens serão tratadas para que os rostos não possam ser reconhecidos.

Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos da interação de sala de aula e de metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, bem como de formadores de professores de línguas. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Pedro de Moraes Garcez

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 203 – Câmpus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3316-7080

E-mail: pmgarcez@pq.cnpq.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, maio de 2013.

Atenciosamente,

Pedro de Moraes Garcez, PhD (PPG-LETRAS/UFRGS,
CNPq)

Participante:

Paola Guimaraens Salimen (PPG-LETRAS/UFRGS,
CAPES)

ANEXO 2

Convenções de transcrição*

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa

((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal
(*)	(asterisco entre parênteses)	segmento de fala que não pôde ser transcrito, representado pelo número de batidas rítmicas ouvidas

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

2619

CURSO: BÁSICO 2 – Lição 7

PRÉ-TAREFA

1. Você já adoeceu aqui no Brasil? Que sintomas você sentiu?
2. Você já foi ao médico? Que recomendações ele ou outra pessoa deu a você?
3. Você tem remédios em casa? Que tipos de remédios?
4. Você costuma tomar remédios por conta própria?

EXERCÍCIOS

- I. Relacione os itens da figura com a função deles:

Remédios para ter em casa

A automedicação é sempre um risco. Em casa você deve ter apenas medicamentos para aliviar o desconforto provocado por doenças corriqueiras e pequenos acidentes. Se o sintoma persistir, procure o médico.

5	Quantidade: 1 caixa com 20 comprimidos	ANTIFÉRMICO
2	Quantidade: 1 vidro pequeno (10 ml) ou 1 caixa com 20 comprimidos	ANTIFÉRMICO
4	Quantidade: 1 tubo de pomada e uma caixa com 20 comprimidos	ANTIACIDO E ANTIEMÉTICO
6	Quantidade: 1 vidro pequeno (50 ml)	ANTIFÉRMICO
7	Quantidade: 1 pacote pequeno	ANTIACIDO
1	Quantidade: 1 mofo de esparadrapo, 1 pacote com 20 unidades de gaze esterilizada, 1 caixa com 10 curativos adesivos	ANTIFÉRMICO
3	Quantidade: 1 vidro (po. líquido ou pastilha) de antiácido e uma cartela com 20 comprimidos de antiemético	ANTIACIDO E ANTIEMÉTICO
8	Quantidade: 1 vidro pequeno (10 ml)	ANTIACIDO

(Fonte: http://veja.abril.com.br/100299/p_109.html)

- A) Para limpar a pele e os ferimentos.
- B) Para aliviar as dores de cabeça, de garganta e em casos de ferimentos leves.
- C) Para proteger ferimentos superficiais.
- D) Para ser usado em casos de gripes e resfriados.
- E) Para enjões e indisposições estomacais (dores de barriga)
- F) Para casos de gripes e resfriados, contusões, dores musculares e de garganta e queimaduras solares.
- G) Para aliviar as dores de cabeça e o desconforto causado pelo resfriado.
- H) Para desinfetar cortes e ferimentos superficiais

2. Quais são os sintomas de quem está com as doenças abaixo? Dê recomendações a ela (se for necessário, use os itens do exercício anterior). Veja o exemplo:

Doença	Sintomas	Recomendações
Queimaduras solares	Dor e ardência na pele, desconforto ao encostar, sensação de queimação.	Limpar a pele Manter a pele hidratada Tomar um anti-inflamatório
Gripe		
Ferimento na perna		
Enxaqueca		

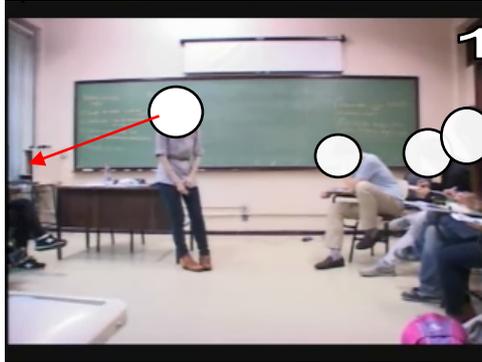
LEITURA

3. Leia o texto abaixo e complete o quadro com palavras que definem doenças e problemas do corpo.

Anexo 4

É preciso que promovam resíduos A4C3P3 00:00:41

01 Lúcia CP Luciana,



02 (1,1)
 03 Luciana P ã:hn
 04 (0,7)
 05 Luciana p→ ã:hn é: preci:so: que: ã:hn
 06 (.)
 07 Luciana p→ pro:,mo:,va:m
 08 (0,7)
 09 Luciana p→ ã:hn,
 10 (0,5)
 11 Luciana p→ recíduo,
 12 (0,4)
 13 Luciana P reci[duo]
 14 Lúcia C [re]síduos?
 15 (1,1)
 16 Luciana C ah::
 17 (0,7)



18 Lúcia C hum[:hm
 19 Luciana C [para] depois
 20 (0,5) = \lrcorner

22
23 Lucina

(0,5)

°°re:::cí::°°



24
25 Lucina
26 Lúcia
27 Lucina
28 Lúcia

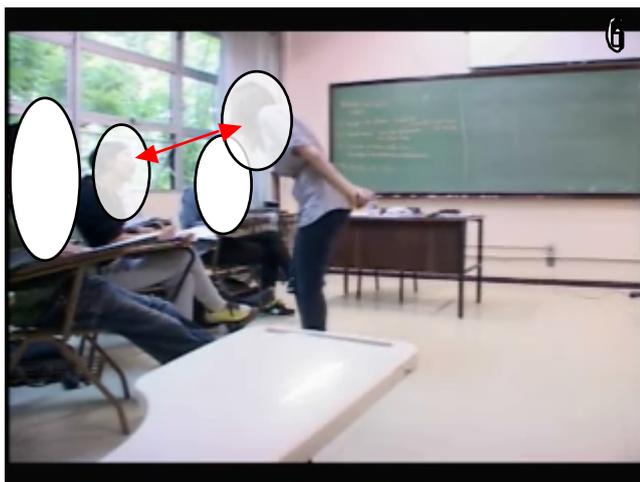
(0,5)

recí[duo]

[hum-]hum

Recíduo

Hum-hm



29 Lúcia

humhm



30 (0,6)
 31 Lúcia ah::n, qual foi o problema



32 que você escolheu?
 33 (2,0)
 34 Lúcia você escolheu um desses
 35 três problemas aqui,



36 (1,1)
 37 Luciana ãhn
 38 (1,1)
 39 Yumi ()
 40 Lúcia hum:hm:, porque nós temos três
 41 problemas né?
 42 (0,5)

43 Lúcia não?
 44 (1,0)
 45 Lúcia mas (0,5) vamos pensar nessa sua

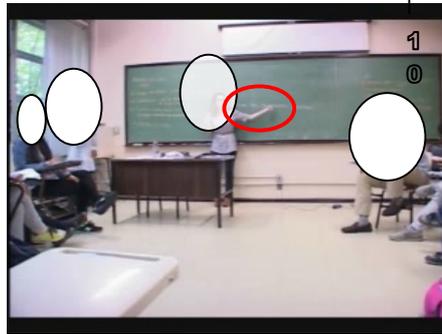
46
 47 fra:se, °botar aqui°
 48 (6,1) = ((vai até o quadro e começa
 49 a escrever))

50 Lúcia é: preciso (.)que:, ((escrevendo))

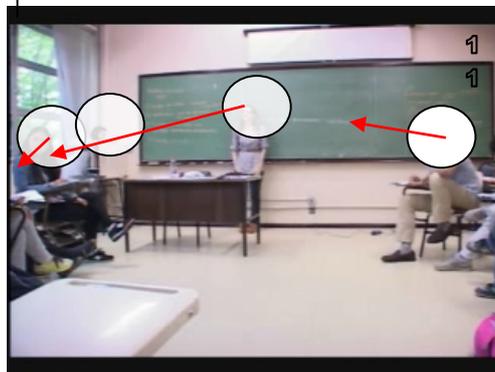
51 (1,6)
 52 Lúcia pro::mo::vam, ((escrevendo))

53 (5,4)
 54 Lúcia essa aqui foi a frase da
 55 Yumi- é:: desculpa. da
 56 Luciana

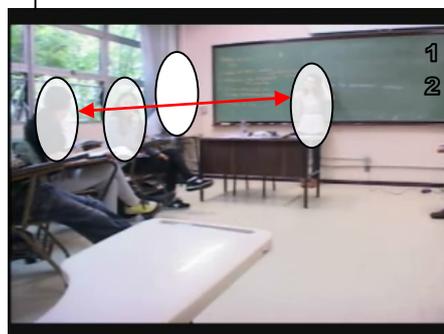
57 (0,6)
 58 Lúcia tá. (.) e o quê que é pro:mo:ver,



59 (3,0)
 60 Lúcia qual é o significa:do de
 61 pro:mo:ver,

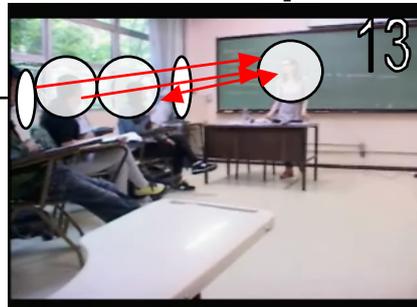


62 (1,5)
 63 ? promover?
 64 (2,9)
 65 Lúcia crescer?
 66 (0,9)
 67 Luciana promover
 68 (0,4)
 69 Luciana muita re:ci:

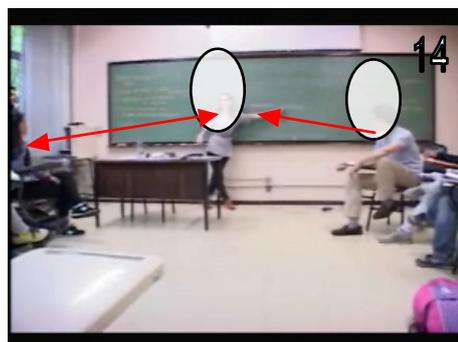


70 (0,3)
 71 Lúcia hum-hm,
 72 (0,5)
 73 Luciana reci:

74 (0,4)
 75 Yumi mas (.) eu não- (.) e:nte:ndi (0,3) o que é eu-



76 que é pro:-pro:mo:ve:r
 77 (.)
 78 Lúcia que- alguém tem alguma ideia do
 79 que é promover?
 80 (3,2)
 81 Sonny aumentar,
 82 Lúcia humhm, aumenta::r, pode ser
 83 aumenta:r né,
 84 (0.3)
 85 Lúcia e a ideia é aumentar os resíduos?



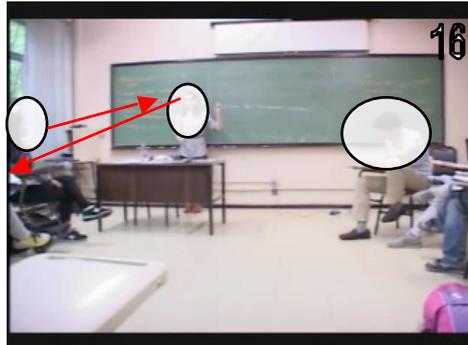
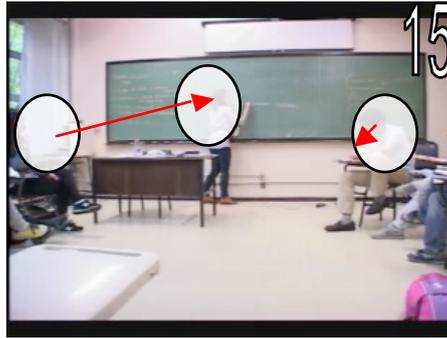
86 (0.4)
 87 Luciana não [não]
 88 ? [hã]hãhã
 89 Luciana não não não
 90 Lúcia então uma palavra pareci:da
 91 Luciana circula:-(.) circula[ç ã o]
 92 Gabriel [desen-]
 93 (.)
 94 Gabriel desenvolver Luciana:
 95 (****)
 96 Lúcia desenvolve:r, ahan, Luciana:
 97 (****)
 98 (0,5) Luciana:
 99 (****)
 100 Lúcia mas talvez::z, uma palavra Luciana:
 101 que você está pensa:ndo (****)
 102

103

104 Lúcia

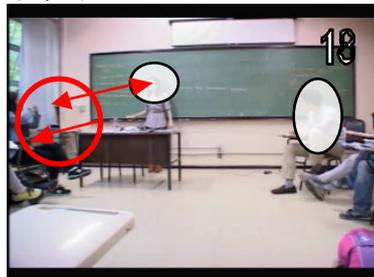
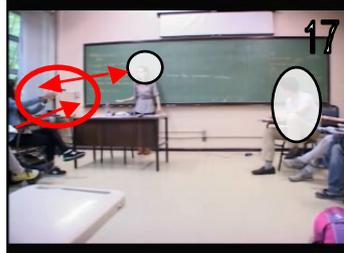
(2, 8) =

re:mo:vam,



105

(3, 3) =



107 de:: (.) ãhn: (0,5) co:isas usa[:da:s]



108 Lúcia [m::]hm

109 (0,8)

110 Luciana ci-(0,3) é circulação?



111 (1,1)

112 Lúcia circulação de coisas

113 usa:das?



114 (1,3) =



115 Lúcia ãh:m,

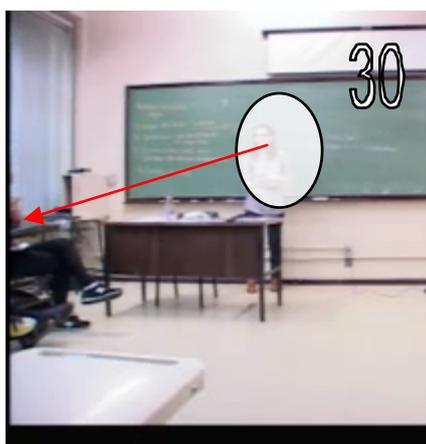
116 (0,7)

117 Lúcia retirar?

138 Lúcia o verbo [é::,]
139 [* *]* *



140 (0,3)
141 Lúcia que re::,ci:,- ((Lúcia continua escrevendo
no quadro))
142 (0,3)
143 o verbo aqui é reciclar
144 (3,6)= ((Lúcia continua escrevendo no quadro))



145 Rafael reciclem.
146 (.)
147 Lúcia re::,ci:,- (0,6) re::,ci:[clem]



148 Rafael [clem]
149 (5,7)

150 Lúcia

re:,ci:,-



151

(0,6)

152 Lúcia

tá certo?

153

(0,8)

154 Lúcia

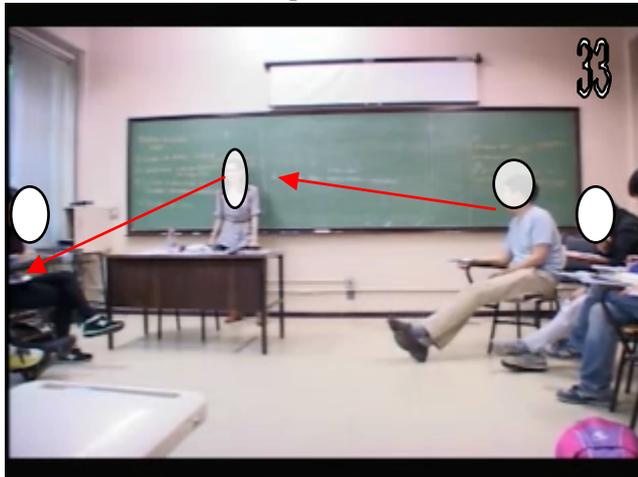
é assim mesmo

155

(1,0)

156 Luciana

recicla:r ãh:n, pa::re:ce resíduo



157

(0,3)

158 Lúcia

ãhan, parece resíduo

159

(0,7)

160 Lúcia

todos entendem o que é reciclar?

161

(.)

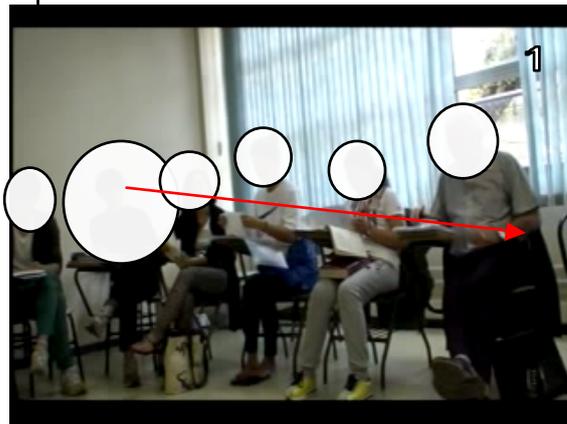
162 ?

não sei

Anexo 5

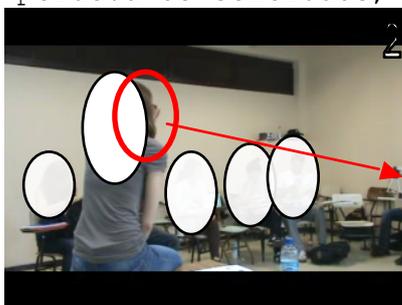
Você desmaiou, então? A3P2C2 00:22:34-00:23:60

01 Lúcia CP Eli e você:,

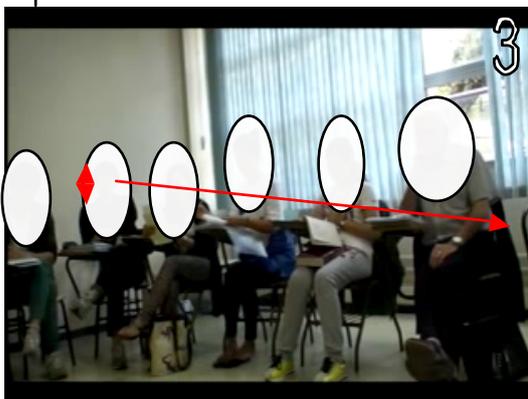


02 (0,9)
 03 Eli P hum:::
 04 (0,3)
 05 Eli P quando e:u tinha::
 06 (0,7)
 07 Eli P quinze a:nos
 08 (.)
 09 Eli P °quinze anos°
 10 (.)
 11 Eli P a::h,
 12 (.)
 13 Eli P e:u que:bro: (0,7)minha perna
 14 (0,9)
 15 Eli P so::u
 16 (.)
 17 Eli P jogava futebol na escola nos meus
 18 amigos
 19 (.)
 20 Lúcia C m:-hm:,
 21 (0,5)
 22 Eli P °so:u°
 23 (0,9)
 24 Eli P eu estava corre:ndo,
 25 (0,7)
 26 Eli P→ caiu sudimo huhuhu
 27 (1,2)
 28 Eli P so[:::-]
 29 Lúcia C→→ [ca:]iu sozi:nho?
 30 (.)
 31 Eli P Hãhãhã .hhh isso
 32 (0,9)

33 Eli P→ depo:is,
 34 (0,4)
 35 Eli P→ a:corda:r,
 36 (0,4)
 37 Eli P→ ma:s, (.) eu não consegui
 38 acordar
 39 (0,5)
 40 Lúcia C→→ vo:cê de:smaio:u, °então,°
 41 Eli → °ãhã° desma:-iou=
 42 Lúcia C→→ =perde:u os senti:dos,



43 (.)
 44 Eli → hum-hm,



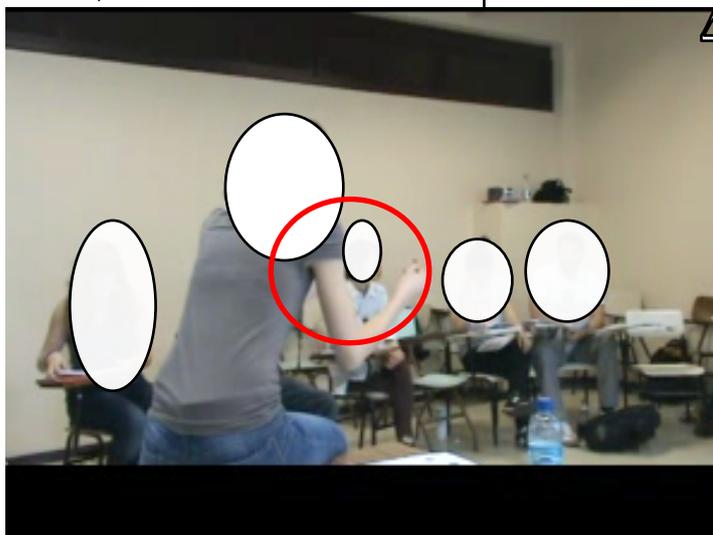
45 (.)
 46 Eli → Perdeu
 47 (1,6)
 48 Eli P te:m,
 49 (0,9)
 50 Eli P de:i cho:que físió
 51 (1,3)
 52 Lúcia C→→ eu ti:?ve cho[que?]
 53 Eli → [a:h,] eu tive choque

54
55
56

Lúcia

C→→

(0,4)
as pesso- (.) alguém deu cho:que em
você:,



57
58
59
60
61

Lúcia
Eli
Lúcia

C→→
→
C→→

(.)
para acorda:r?
hum-hm,
é i:sso?

(0,2) =

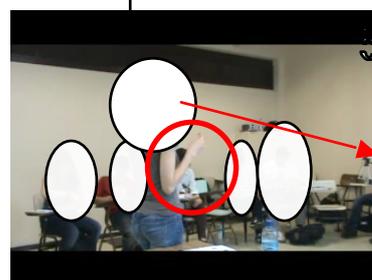


62

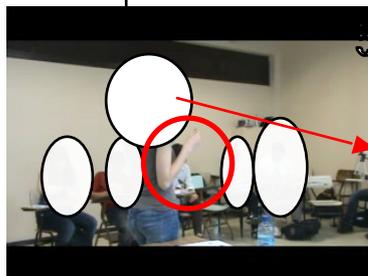
Lúcia

C→→

e:u le:ve:i cho:ques,

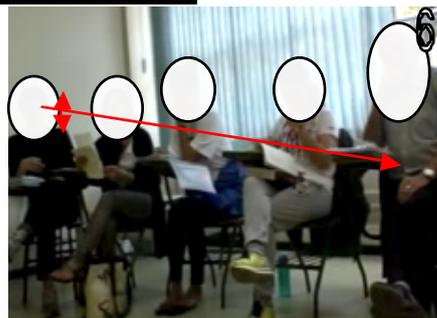


62 Lúcia C→ e:u le:ve:i cho:ques,



63

(0, 3) =



64 Eli

ãhan,

65

(5, 7) = Lúcia escreve no quadro para acordar, (.) é isso?

66 Lúcia

C→

(.)

67

68 Eli

→

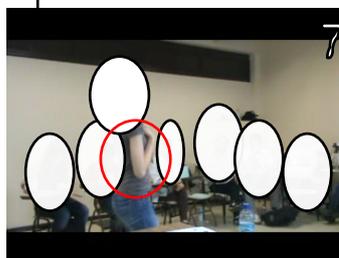
é: isso

69

(6, 1) = Lúcia escreve no quadro aqui? (.) assim? para acordar,

70 Lúcia

C→



(0, 3)

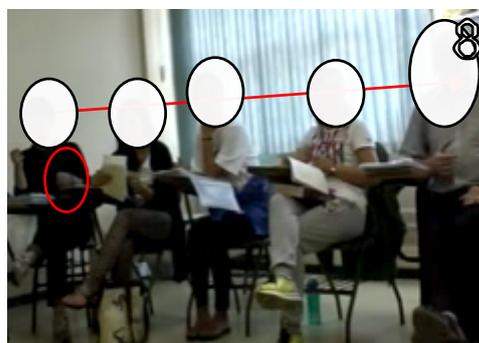
71

72 Eli

É

73

(0, 4) =
((Rui
estrala
os
dedos))



74 Eli →→ para esse desmaio
75 (0,5)
76 Lúcia C hum-hm
77 (0,8)
78 Eli P so:u
79 (0,9)
80 Eli P qua::ndo foi exa:me
81 (.)
82 Eli P quando saiu exame
83 (0,3)
84 Lúcia C t↑a:,
85 (0,3)
86 Eli P a:s-
87 (0,3)
88 Eli P fo:i (0,3) co:mo se estive:sse se:
89 partido ao meio
90 (.)
91 Lúcia C hum-hm
92 (.)
93 Lúcia C→ muita do:r entã:o,
94 (0,3)
95 Eli P muita,
96 (1,1)
97 Eli P si:m,
98 (.)
99 Eli P meu professo:r
100 (0,6)
101 Eli P le:va:
102 (0,9)
103 Eli P Pés
104 (1,2)
105 Eli P Gesso
106 (0,4)
107 Lúcia C hum-hm
108 (1,0)
109 Lúcia C para colocar ge:?ss↑o,



110 (.)
111 Lúcia C na pe:rna,
112 Eli hum-hm
113 (.)
114 Lúcia C ↑↑o:k:,
115 (2,3)
116 Lúcia C→ e:::: demorou muito tempo

117 (0,4)
118 Lúcia C para ficar bo:m,
119 (0,4)
120 Eli C qua::se::, (0,5) do:is a:no:s,
121 (1,7)
122 Lúcia C→ basta:nte tempo,
123 (.)
124 Lúcia C→ para uma pe:rna,
125 (0,4)
126 Lúcia C→ e vo:cê usava muletas?