

PAOLA GUIMARAENS SALIMEN

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS EM SALA DE AULA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEDIDOS DE AJUDA, OFERTAS DE AJUDA E
APRENDIZAGEM**

PORTO ALEGRE 2009

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

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS EM SALA DE AULA
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEDIDOS DE AJUDA, OFERTAS DE AJUDA E
APRENDIZAGEM**

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

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

**PORTO ALEGRE
2009**

“Educador e educando aprendem um com o outro e, desde o começo do processo, fica claro que, embora diferentes, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (BRITTO, 2007)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi fruto do carinho, da interação e da convivência com diferentes pessoas, às quais agradeço neste momento.

Agradeço a Pedro Garcez, meu orientador há seis anos, com quem aprendi muitas coisas. A ele agradeço pelo apoio, por acreditar no meu trabalho e pela disposição em debater, construir em conjunto e me orientar ao longo de todos esses anos.

Também tenho muito a agradecer aos integrantes do grupo de pesquisa de Interação Social e Etnografia pelos debates, pela troca e pela amizade. Agradeço em especial à Gabriela Bulla, pelo bom humor e alegria constantes e pela oficina que possibilitou a multimodalização de minhas transcrições, Lia Schulz, pelo carinho e amizade, Ana Luíza Pires de Freitas, a Aninha, pela amizade, companheirismo e leitura de trechos deste trabalho, Letícia Loder, pelos debates, pela amizade, pela torcida e Laura Knijinik, por me acompanhar me mandando energias tão positivas na escrita deste relatório.

Agradeço à Andréia Kanitz e Carmen Reis, gurias queridas, por todas as ajudas, *online* e *offline*, pelo carinho e pela força.

Agradeço a meus professores, por me instigarem a concordar, discordar, debater e crescer. Dentre eles, agradeço especialmente à Margarete Schlatter e Pedro Garcez, pelas aulas inspiradoras, por estarem sempre abertos ao debate e por sempre terem algo interessante a dizer.

Agradeço a meus colegas de Yázigi Porto Alegre por sempre estarem abertos a discutir idéias novas, pelo companheirismo. Vocês moram no meu coração. Agradeço em especial à Aninha, por confiar no meu trabalho, à Lau, Lisi e Aninha Paula, pelo apoio em um momento muito difícil para minha família, à Wal, pelas risadas, à Lili, Márcia, Cláudia e Tellita, pelo carinho e pelas discussões, ao Dudu e ao Dado, por sempre me estimularem a discutir, conversar e propor coisas novas e por serem os mais parceiros do happy hour, ao Edi, pelos papos sobre Grêmio e sobre a vida, à Si, Mi e Glau, pela alegria e energia contagiantes e por sempre me darem força e à tia Sônia, pelo carinho, pelo cafezinho sempre gostoso e pela simpatia de sempre.

Agradeço a todos os meus alunos, que me ensinam tanto sobre ensinar e aprender.

Agradeço à Lilian Bittencourt e Vanessa Cosme, do Yázigi Aeroporto, por me recepcionarem tão bem. Agradeço também às colegas Cá, Lú e Cláudia pelo grande carinho e pelos nossos papos sempre tão divertidos.

Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio e pela compreensão. Agradeço em especial à minha mãe, minha vó e meu irmão, por serem pessoas tão queridas, parceiras e companheiras e por respeitarem as decisões que tomei.

Agradeço a Gabriel, pelo amor, pelo carinho, por compartilhar, por ser.

Agradeço a minhas amigas Mirella Nascimento e Bruna Paulin pela amizade incondicional, pelas conversas, pelos risos, pelo champagne. Agradeço, em especial, por compreenderem minhas ausências necessárias para a escrita da dissertação e por sempre me apoiarem em meus projetos.

Agradeço à Fernanda Kraemer, Elis Martini e Tita Campos pela amizade, pelas festas, pelos risos, pelas piadas, por entenderem minhas ausências, por tudo.

Agradeço à Hires Héglan, pelo carinho, pelo companheirismo, pela amizade, pelo apoio e por, mesmo à distância e com tantos afazeres, ser parte da minha vida.

Amo todos vocês.

RESUMO

O presente trabalho, fundamentado a partir da Análise da Conversa Etnometodológica (LODER; JUNG, 2008), tem como objetivos 1) descrever os momentos de ensaio, apresentação e fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos, segundo a concepção da abordagem de ensino por tarefas (conforme NUNAN, 1999), e 2) descrever momentos em que os participantes estejam se orientando para a construção de aprendizagem (ABELED0, 2008) por meio da análise de seqüências de pedidos e ofertas de ajuda (BULLA, 2007). Os dados consistem em uma hora de registros audiovisuais de uma aula de inglês como língua estrangeira em uma escola de línguas. Foram registradas 6 ocorrências de pedidos de ajuda e 3 ocorrências de ofertas de ajuda. A análise de tais ocorrências permitiu observar que, para realizarem a atividade pedagógica de encenar em grupos, os participantes precisaram trabalhar interacionalmente a fim de instaurar a realidade ficcional e mantê-la. Assim, participantes demonstraram não estar simplesmente treinando para que um dia fizessem uma discussão familiar, mas sim estar construindo tal discussão aqui-e-agora. Foi possível descrever a atividade pedagógica de encenar em grupos como constituída em um momento de instruções (em que uma participante dividia os demais em grupos e distribuía os papéis a serem encenados por cada um), dois momentos de prática distintos (o de ensaio, em que os participantes produzem pedidos de ajuda como ações preferidas e ofertas de ajuda como ações despreferidas, e o de apresentação, em que os participantes produzem pedidos e ofertas de ajuda como ações despreferidas e produzem exibições de competência lingüística) e um momento de fechamento (em que os participantes discutem as ações construídas no momento da apresentação da encenação, além de produzirem exibições de competências e avaliações a respeito do desempenho no momento das apresentações). Assim, realizar a atividade pedagógica de encenar em grupos propicia a construção e a manutenção de diversas realidades dentro da sala de aula e a categorização (SCHGLOFF, 2007) dos participantes em categorias além das de aprendiz/professor.

Palavras-chave: Atividade pedagógica de encenação em grupos, pedidos de ajuda, ofertas de ajuda, aprendizagem, palco e bastidores.

ABSTRACT

This research is grounded on Ethnomethodological Conversation Analysis (LODER; JUNG, 2008) and is aimed at 1) describing the rehearsal, presentation and accountability (NUNAN, 1999) of the pedagogical activity of role-playing, and 2) describing moments in which participants orient to the construction of learning (ABELED0, 2008). These objectives are achieved through the analysis of sequences of offers and requests for help (BULLA, 2007). The data consists of about one hour of video recorded interactions in one English class in a language center. I collected 6 sequences of requests for help and 3 sequences of offers of help. The analysis of such sequences enables the observation that, while performing the role-playing pedagogical activity, participants produce interactional work to establish and maintain a fictional reality. Participants demonstrate that they are not only practicing the use of language for a further use in a different context; they are indeed using language in order to build and maintain a context here-and-now. We can describe the pedagogical activity of role-playing as organized in a moment of instructions (in which one participant divided the others in groups and distributed the roles to be played), two different moments of practice (the rehearsal, in which participants produce requests for help as preferred actions and offers of help as dispreferred actions, and the presentation, in which participants produce offers and requests for help as dispreferred actions and produce exhibitions of linguistic competence) and an accountability (in which participants discuss the actions built during the presentation of the play, besides producing exhibitions of competence and assessments of the performance of the participants who produced the presentation of the plays). So, the pedagogical activity of role-playing is an opportunity for learners to build and maintain different realities in classroom and produce different actions and activate categories (SCHGLOFF, 2007) beyond learner/teachers.

Key-words: Role-playing, requests for help, offers of help, learning, backstage and stage.

SUMÁRIO

1 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS, PEDIDOS DE AJUDA, OFERTAS DE AJUDA E APRENDIZAGEM: POR QUE OLHAR TURNO A TURNO E EMICAMENTE AS QUESTÕES DE SALA DE AULA?.....	14
2 ANÁLISE DA CONVERSA, OS ESTUDOS GOFFMANIANOS E A APRENDIZAGEM COMO AÇÃO SOCIAL	20
2.1 ANÁLISE DA CONVERSA E A ORGANIZAÇÃO SEQÜENCIAL DO QUE É FEITO NO USO DA LINGUAGEM	20
2.1.1 A organização dos turnos de fala e do reparo	23
2.1.2 Práticas e ações: o caso de algumas ofertas de ajuda.....	25
2.1.3 Categorias de pertencimento, pedidos de ajuda e ofertas de ajuda.....	27
2.2 NOÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL GOFFMANIANA E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A ANÁLISE DA CONVERSA.....	30
2.2.1 As noções de palco e bastidores	31
2.2.2 Enquadre, conseqüencialidade procedimental e seqüencialidade.....	34
2.3 FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA, A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM GRUPOS E APRENDIZAGEM	37
2.4 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS EXPOSTOS E A FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	41
3 APROXIMANDO O OLHAR AOS DADOS.....	43
3.1 GERAÇÃO DE DADOS	43
3.2 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA ENCENAÇÃO	44
3.3 SEGMENTAÇÃO E CONTEXTO	44
3.4 TRANSCRIÇÃO COMO ANÁLISE	45
3.4.1 Aspectos multimodais como constituintes da ação	48
3.5 ANÁLISE SEQÜENCIAL E CONJUNTA.....	51
4 PEDIR AJUDA E FAZER APRENDER, OFERECER AJUDA E FAZER ENSINAR, E A ORIENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL DA ATIVIDADE DE ENCENAR EM GRUPO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	52
4.1 PEDIDOS DE AJUDA COMO MÉTODO PARA SE FAZER APRENDER EM DIFERENTES MOMENTOS INTERACIONAIS.....	52
4.1.1 Criar o momento certo para pedir ajuda: atividades que tomam mais de um turno, pedidos de ajuda e fazer aprender.....	54
4.1.2 Fazer aprender a fazer aprender em diferentes momentos interacionais: os pedidos de ajuda como objetos a serem construídos e aprendidos pelos participantes	61
4.1.2.1 Fazendo aprender a fazer aprender no ensaio.....	61
4.1.2.2 Fazer aprender a fazer aprender na apresentação	69
4.1.3 Fazer aprender “o mesmo item” no ensaio e na apresentação? Diferenças no desenho de duas trajetórias envolvendo três participantes	76
4.1.3.1 How do you say vender? Fazer aprender durante o ensaio.....	77

4.1.3.2 <i>How can I say /'se: 1ʊ/? Fazer aprender durante a apresentação</i>	80
4.1.4 Um possível pedido de ajuda ou um auto-reparo auto-iniciado: quando dois participantes querem se fazer competentes	84
4.1.5 Pedido de ajuda fora de lugar? Quando os participantes parecem sinalizar que alguém pediu ajuda quando deveria estar começando a encenar	89
4.1.6 Respondendo às perguntas de pesquisa sobre pedidos de ajuda	93
4.2 OFERTAS DE AJUDA, FAZER ENSINAR E DIFERENTES MOMENTOS INTERACIONAIS	97
4.2.1 Tentando fazer ensinar durante o ensaio: quando uma participante oferta um item e não é ratificada	98
4.2.2 Tentando fazer ensinar na apresentação: quando uma participante oferece um item e é ratificada, mas sua oferta não tem relevância seqüencial	101
4.2.2.1 <i>Ofertando ajuda e tentando fazer ensinar</i>	101
4.2.3 Respondendo às perguntas de pesquisa sobre ofertas de ajuda	108
4.3 A REALIZAÇÃO INTERACIONAL DO FECHAMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA	110
4.3.1 Topicalizar e construir-se competente: quando uma participante lida com uma possível contribuição da outra em busca de palavras como uma reformulação	111
4.3.2 Topicalizar, avaliar e categorizar: quando os participantes avaliam a encenação e categorizam algumas das ações construídas pelos personagens durante a encenação	118
4.3.3 Respondendo as perguntas de pesquisa acerca do fechamento da atividade pedagógica	130
5 A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES NOS DIFERENTES MOMENTOS DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS: POSSÍVEIS INFERÊNCIAS E ARTICULAÇÕES	133
5.1 PEDIR AJUDA, OFERECER AJUDA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA	137
REFERÊNCIAS	145
ANEXO 1	154
ANEXO 2	155
ANEXO 3	158
ANEXO 4	160

1 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS, PEDIDOS DE AJUDA, OFERTAS DE AJUDA E APRENDIZAGEM: POR QUE OLHAR TURNO A TURNO E EMICAMENTE AS QUESTÕES DE SALA DE AULA?

Em minha formação como professora, tive contato com uma série de textos da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e língua materna. Dentre as diversas leituras feitas ao longo de minha trajetória, gostaria de destacar duas subdivisões específicas da área: os estudos acerca da produção e planejamento de tarefas pedagógicas (NUNAN, 1999, entre outros) e os estudos sobre interação em diversos cenários (MONDADA, DOEHLER, 2004; YOUNG, MILLER, 2004; MARKEE, KASPER, 2004; entre outros). O presente trabalho visa contribuir para a área de formação de professores ao propor uma união dessas duas subdivisões (ver também Bulla, 2007 e Rosa, 2008) por meio da análise interacional da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos.

Nas leituras e debates acerca do planejamento de tarefas pedagógicas, fui levada a refletir sobre a importância de pensarmos naquilo que propiciamos aos aprendizes durante a execução de uma tarefa e sobre o que as tarefas que planejamos revelam sobre nosso entendimento de língua. Por exemplo, no caso da proposição de uma tarefa pedagógica de encenar em grupos, em que os aprendizes devem desempenhar papéis (por exemplo, relacionados a membros de uma família) para construir ações em conjunto (como concordar e discordar da realização de uma cirurgia plástica por um dos filhos), é propiciada a oportunidade de interagir e de realizar diferentes ações em conjunto por meio do uso da língua inglesa. Por ser uma tarefa que privilegia a realização de ações por meio do uso da linguagem, pode-se dizer que o entendimento de língua que subjaz a proposição de tal tarefa seria o de que usar a linguagem é agir no mundo (CLARK, 2000).

Nas leituras acerca de interação, pude refletir sobre a importância de olharmos não só para a instrução dada por nós, mas àquilo que, em conjunto, é realizado a partir de uma instrução (COUGHLAN, DUFF, 1994), que acaba por ser re-formulado e re-configurado a partir da tarefa original, por meio da interação. Mondada e Doehler (2004), por exemplo, examinam como os participantes de uma sala de aula reconfiguram uma atividade estrutural (a de nomear, na língua alvo, um substantivo e um verbo derivado de tal substantivo) em uma atividade de uso da linguagem contextualizada (falar sobre uma obra de arte trazida à interação após a produção do par de palavras solicitado na instrução original). Assim, o fato

de observarmos uma proposta de atividade pedagógica “estrutural” descontextualizada não garante que a atividade realizada pelos participantes da sala de aula será, também, a de produzir estruturas descontextualizadas, bem como a proposta de uma atividade pedagógica comunicativa não será garantia da produção lingüística contextualizada, dependendo do modo como a atividade interacional for conduzida.

Tendo em mente a importância de olharmos a concretização da tarefa pedagógica proposta, discutimos como o modo que planejamos e conduzimos diferentes tarefas acabam traduzindo diferentes concepções de linguagem e de aprendizagem de língua estrangeira. Dentre as concepções de linguagem discutidas, me afilio com aquela proposta por Clark (2000), já citada anteriormente, que propõe que usar a linguagem é agir no mundo. De acordo com essa concepção, a língua não pode ser desvinculada de seu uso, e o uso não corresponderia às ações realizadas pelos participantes mediante o uso da língua. Seguindo essa concepção, o objeto de ensino/aprendizagem da sala de aula de língua estrangeira seria o *uso da língua estrangeira para agir no mundo*, sendo o objetivo das tarefas pedagógicas propostas, então, propiciar aos aprendizes oportunidades para usar a língua estrangeira para fazer ações conjuntas com outras pessoas.

Alinho-me com Firth e Wagner (1997) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) quando propõem que uso e aquisição/aprendizagem são indissociáveis. Isto é, a aprendizagem da língua não acontece sem que haja uma situação em que essa língua esteja sendo usada e, desse modo, o olhar para momentos em que aprendizagem esteja sendo produzida pelo uso da linguagem seria de interesse para os estudos em Aquisição da Linguagem. A definição de aprendizagem a qual me afilio é a proposta por Abeledo (2008). A aprendizagem é vista por Abeledo (2008) como uma ação social (feita por mais de uma pessoa) construída durante a interação (observável nos métodos empregados pelos participantes para realizarem tal ação e demonstrarem uns para os outros que a estão realizando) e produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas nessa interação (é uma ação que emerge e está circunscrita à interação). Por entender o aprender como ação e realização social construídas em uma interação, a autora propõe que se observem, então, os métodos utilizados pelos participantes engajados na interação para construí-la (ABELED0, 2008, p. 6).

Na presente pesquisa, tenho como objetivos gerais observar como os participantes realizam a atividade pedagógica de encenar em grupos, que tem como alvo a realização de ações no mundo mediante o uso da língua estrangeira (em consonância com Clark, 2000).

Além disso, almejo descrever como os participantes constroem juntos momentos de aprendizagem (conforme Abeledo, 2008) ao pedirem e oferecerem ajuda uns aos outros.

Com a finalidade de observar o modo como os participantes realizam diferentes ações por meio do uso da língua estrangeira, me proponho a descrever a realização interacional da atividade pedagógica de encenação em grupos. O interesse por essa atividade pedagógica surgiu da observação de que a proposição dessa tarefa abriria uma possibilidade, dentro da sala de aula, de os aprendizes assumirem os mais diversos papéis sociais, fazendo diversas ações por meio da língua alvo. Assim, essa tarefa pedagógica teria como pressuposta a concepção de linguagem com a qual me alinho.

A descrição interacional da atividade pedagógica de encenar em grupos será feita sob a concepção da abordagem do ensino por tarefas. De acordo com tal abordagem, o ensino/aprendizagem da língua é feito a partir da realização de tarefas que objetivem a produção de ações em conjunto com outro(s) interlocutor(es) por meio do uso da linguagem. Assim, cada tarefa teria como objetivo a mobilização de recursos lingüísticos para a realização de ações. O planejamento de tarefas de produção oral é feito considerando-se três etapas: preparação, prática e fechamento (*accountability*). A preparação diz respeito à instrução do que deve ser encenado, a separação dos aprendizes em grupos e o ensino prévio feito pelo professor de itens de vocabulário ou estruturas que os aprendizes possam precisar. A prática diz respeito aos momentos em que os participantes preparam o *script* da encenação e a ensaiam sem platéia, ou seja, somente com os colegas do próprio grupo que devem encenar a dada situação ficcional. O fechamento (*accountability*) consiste em um momento de finalização da tarefa, em que pode ser discutido o que foi aprendido ou o resultado final do que foi construído na etapa da prática (NUNAN, 1999). Como o próprio nome sugere, essa última etapa é vista como uma espécie de encerramento da tarefa pedagógica. No caso da tarefa de encenar em grupos, a própria apresentação da encenação, ensaiada no momento da prática, poderia consistir no fechamento, já que a encenação idealmente estaria pronta para ser apresentada a uma platéia externa.

Na presente pesquisa, a idéia é explorar a interação realizada pelos participantes em cada uma dessas diferentes etapas da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos, buscando descrever a realização de tais etapas em termos das ações construídas pelos participantes em cada um desses momentos. Dito de outro modo, observarei as ações realizadas pelos participantes e buscarei fazer inferências sobre o quê essas ações dizem a respeito de cada uma dessas etapas.

De acordo com a descrição das etapas de realização da tarefa, o momento interacional considerado como a prática da tarefa pedagógica propriamente dita é o da encenação em pequenos grupos sem platéia, o ensaio, sendo a apresentação com platéia, o fechamento (*accountability*), o momento de compartilhar com os demais membros da sala de aula o que foi construído em pequenos grupos anteriormente. Seguindo essa divisão da organização da tarefa, se esperaria que a interrupção da encenação para resolução de dúvidas e para a realização de pedidos e ofertas de ajuda fizesse parte do momento do ensaio, e que, no momento de fechamento (*accountability*), a apresentação da encenação previamente ensaiada, tais interrupções não existiriam ou existiriam com pouca frequência, na medida em que os aprendizes estariam apresentando a encenação para uma platéia depois de planejá-la e ensaiá-la.

Pensando na interrupção ou não da encenação como uma característica que distinguiria prática e fechamento (ou ensaio e apresentação), e tendo como objetivo explorar a construção de momentos de aprendizagem, escolhi, como recorte analítico, a construção de pedidos e de ofertas de ajuda (já relacionados à ação de fazer aprender por BULLA, 2007). A observação da realização de pedidos de ajuda no momento da apresentação da encenação nos levaria a descrevê-la como *mais um* momento de prática, e não de fechamento da atividade.

O exame detalhado da produção dos pedidos e das ofertas de ajuda durante a realização da atividade pedagógica de encenar em grupos possibilitaria descrever o modo como os participantes se organizam para reconfigurar o que estão fazendo. O estudo do modo como os participantes se organizam para realizar tal reconfiguração englobaria o modo como eles também reconfiguram quem eles são. Isto é, serão analisadas as categorias às quais os participantes se orientam no momento em que a encenação seria possivelmente suspensa e os participantes passassem a construir a ação de fazer aprender. A descrição detalhada da produção de tais ações contribuiria, também, para as pesquisas em Análise da Conversa Etnometodológica (LODER, JUNG, 2008; HERITAGE, 1984), que buscam entender como os atores sociais se organizam para juntos produzirem ações.

Bulla (2007), conforme já apontado anteriormente, descreveu as ações de pedir e de oferecer ajuda como parte da realização de atividades pedagógicas colaborativas e possivelmente envolvidas na construção de aprendizagem. Bulla (2007) define tais ações citando Curl (2006) e Davidson (1984) da seguinte forma:

A ação de pedir ajuda pode consistir no pedido a uma outra pessoa para que ela faça algo pelo solicitante ou diga ao solicitante como se faz esse algo; e a ação de oferecer ajuda pode ser resumida como o voluntariado ou oferecimento de um participante para

fazer ou dizer como se faz algo ao outro, após este ter demonstrado ou não que estaria precisando de ajuda (CURL, 2006; DAVIDSON, 1984; p.35).

Neste trabalho, procuro investigar o emprego de tais ações como métodos para fazer aprender no contexto da realização das encenações. O exame detalhado desse possível método contribuiria, ainda, para o debate acadêmico entre alguns analistas da conversa (FIRTH, 1996; WAGNER, 1996; FIRTH, WAGNER, 1997; FIRTH, WAGNER, 2007) e pesquisadores da Hipótese Interacionista para a Aquisição de Segunda Língua (HI para ASL) (LONG, 1997; POULISSE, 1997; KASPER, 1997; GASS, 1998; entre outros) (ver SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004 para um resumo do debate).

O principal foco desse debate dizia respeito à negligência do uso social da linguagem dentro do âmbito dos estudos em Aquisição da Linguagem. A interação social era abordada pelos pesquisadores da HI para ASL como algo a influenciar a aprendizagem. Ou seja, a interação era vista como pano de fundo para a ocorrência de aprendizagem, entendida como um processo mental. Assim, a crítica feita dizia respeito à dicotomia uso/aquisição, que minimizava as ações sociais construídas pelos participantes das interações.

A partir da quebra da dicotomia, então, foi pensado um novo modo de ver a aprendizagem como ação social, indissociável da interação. Ao analisar interações, então, os pesquisadores passaram a buscar o modo como os participantes mostravam uns para os outros como *faziam a aprendizagem* em cada aqui-e-agora. Esse novo pensamento, de que interação e aquisição/aprendizagem seriam indissociáveis, impossibilita a pergunta de pesquisa *o quanto a interação influencia na aquisição e na aprendizagem?*, ponto de partida dos pesquisadores em HI para ASL. É proposto que, se a interação for realmente considerada relevante, sua importância deve estar nas ações que estão acontecendo ali, e não nos possíveis processos mentais que resultariam dela. Assim, acredita-se que, ao interagirem, os participantes realizem ações, e que, ao realizarem essas ações, demonstram uns para os outros que estão *fazendo o aprender* (FIRTH, WAGNER, 2007; MONDADA, DOEHLER, 2004). Alinhada com tal entendimento, Abeledo (2008) pesquisou diferentes métodos pelos quais os participantes de diferentes interações de sala de aula de espanhol como língua estrangeira demonstravam uns para os outros que eles estariam fazendo aprender. A escolha dos pedidos de ajuda e das ofertas de ajuda como fenômenos interacionais centrais da presente pesquisa poderá possibilitar, assim, o exame dessas duas ações como métodos utilizados pelos participantes das interações para fazer aprender.

Outra crítica feita no debate dizia respeito à associação de categorias (falante nativo e não-nativo) aos participantes da interação, independentemente do modo como eles se

construíam e se categorizavam uns para os outros. Como o foco das pesquisas não era as ações construídas pelo uso da linguagem, mas sim o sistema lingüístico em si, o critério para a categorização era o de “ser um falante nativo” ou não. Minha escolha pela observação da atividade pedagógica de encenar em grupos também se ancora no fato de que o cumprimento de tal atividade pedagógica exige o alçamento daqueles que a executam a diversas categorias. Assim, a análise das ações feitas durante a realização da atividade pedagógica de encenar possibilitará descrever, em termos de ações, o que é ser “aprendiz” e o que é ser um “usuário da língua”.

A presente pesquisa objetiva, assim, contribuir para a área de formação de professores, ao buscar uma descrição seqüencial tanto da atividade pedagógica de encenar em grupos quanto de possíveis momentos de aprendizagem, construídos a partir das ações de pedir e de oferecer ajuda, e para as pesquisas em Análise da Conversa, ao propor uma descrição seqüencial do modo como os participantes se organizam para pedir ajuda e oferecer ajuda.

O relato da pesquisa está organizado, além da introdução, em quatro capítulos. No capítulo 2, procederei à revisão de literatura, organizada em quatro seções. As três primeiras expõem os conceitos que dão base para a produção das perguntas de pesquisa, articuladas na quarta seção. Após, descrevo a metodologia de pesquisa, no capítulo 3. Em tal capítulo descrevo a geração de dados (seção 3.1), a segmentação (3.2), a transcrição (3.3) e os procedimentos de análise (3.4). O capítulo de análise de dados foi organizado em três subcapítulos, os dois primeiros (4.1 e 4.2) focando os fenômenos de pedidos de ajuda e ofertas de ajuda e, o terceiro, o momento em que os participantes discutem as encenações realizadas. Por fim, no capítulo 5, passo às considerações feitas a partir da análise de dados, buscando fazer inferências acerca dos trabalhos de aprender e ensinar.

2 ANÁLISE DA CONVERSA, OS ESTUDOS GOFFMANIANOS E A APRENDIZAGEM COMO AÇÃO SOCIAL

Com a finalidade de discutir como os participantes da sala de aula em foco se organizam para realizar a tarefa pedagógica da encenação em grupos e para pedir ajuda e oferecer ajuda, as perguntas de pesquisa do presente trabalho foram traçadas a partir da tradição em pesquisa da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da visão Goffmaniana da organização social. Neste capítulo explicito os pressupostos teóricos de cada uma dessas partes, culminando na apresentação das perguntas de pesquisa.

O capítulo está dividido em quatro partes. Primeiramente, abordo o entendimento da Análise da Conversa acerca da organização social das interações e trato mais especificamente dos conceitos de seqüencialidade, par adjacente, preferência/despreferência, pedidos de ajuda e ofertas de ajuda e categorias de pertencimento. Após, exploro as noções de palco e bastidores, elaboradas por Erving Goffman, e de enquadre, por Gregory Bateson, tentando entendê-las a partir do olhar da Análise da Conversa. Na seqüência, discuto brevemente alguns estudos que já abordaram aprendizagem, realização de tarefas em grupos, pedidos de ajuda e ofertas de ajuda, tentando aproximá-los da presente pesquisa. Por fim, articulo as noções centrais tratadas neste capítulo e exponho as perguntas de pesquisa.

2.1 ANÁLISE DA CONVERSA E A ORGANIZAÇÃO SEQÜENCIAL DO QUE É FEITO NO USO DA LINGUAGEM

A tradição em pesquisa da Análise da Conversa parte do pressuposto de que, ao interagirem, os participantes não se orientam unicamente para a troca de informações/conteúdos (SCHEGLOFF, 1995), mas para a construção de ações conjuntas e coordenadas. Operando com tal pressuposto, um dos objetivos da Análise da Conversa é estudar os procedimentos utilizados pelos participantes para que se coordenem para fazer

conjuntamente ações por meio do uso da linguagem. O estudo de tais procedimentos se dá por meio da análise de o que um participante *faz* após a produção do turno de outro.

Observemos abaixo um pequeno excerto do segmento 1 “*What’s the meaning of afford?*” (a ser analisado na seção 4.1.1) para ilustrar o modo como se dá o estudo de tais procedimentos. Sálvia já havia instruído os demais participantes acerca da tarefa pedagógica de encenação em grupos, que seria, primeiramente, ensaiada em pequenos grupos e, depois, apresentada aos demais participantes do evento. No momento da segmentação, estava sentada no outro lado da sala. Apenas um dos grupos estava no foco da filmadora. O destaque está nos turnos de Nívea e Sálvia, marcados com setas.

Segmento 1, excerto 2

1 - *What’s the meaning of afford?*

97 Luciana: (↑ih, ↑ih, [↑ih,])

98 Nívea: → [tea:]cher, what’s the meaning of af[ford,]

99 Luciana: [you’re]



100 not part [of my family]

101 Sálvia: → [to have mo:ney,] (enough) for something



101

(2.4) =

O turno de Sálvia (linha 101) demonstra que a participante interpretou o turno anterior de Nívea (linha 98) como um pedido de ajuda, já que a participante produz uma resposta ao que foi solicitado anteriormente. Por meio do turno de Sálvia (linha 101), temos acesso a sua interpretação da ação anterior feita por Nívea. Note, ainda, que a ação produzida no turno de Luciana (linha 99, quadro 11) não foi interpretada nem por Nívea e nem por Sálvia como uma possível resposta ao pedido da linha 98. Na linha 101, observamos silêncio de dois segundos e quatro décimos, em que Nívea volta a direcionar seu olhar para o livro (quadros 12, 13 e 14) e depois direciona olhar à Luciana (quadro 15). Nívea demonstra estar satisfeita com a resposta provida por Sálvia, já que não toma o turno reciclando o pedido de ajuda.

No quadro 11, observamos que enquanto Nívea direciona olhar à Sálvia (que está fora do quadro da filmadora), Luciana direciona seu olhar a alguém, também fora do quadro, que está em outra direção. O turno de Luciana encontra-se em sobreposição ao final do turno de

Nívea e início do turno de Sálvia (marcada por colchetes), e o direcionamento de olhar da participante está para outro lado. O direcionamento de olhar e a produção de ações que sejam relevantes após a produção de outras (como no caso da produção da ajuda após a produção do pedido de ajuda) são alguns dos procedimentos utilizados pelos participantes para se organizarem socialmente e fazerem ações em conjunto.

A análise da ação feita por Sálvia na linha 101 só é possível por termos acesso ao que aconteceu antes de seu turno, pois sua ação faz parte de uma *seqüência organizada de ações*. Se não tivéssemos acesso ao que veio antes, seria razoável dizer, por exemplo, que Sálvia estava dando uma aula expositiva de vocabulário definindo palavras, ou ainda, que estava no meio de um teste oral em que alguém dizia uma palavra, e o outro deveria produzir uma definição. A noção de *seqüencialidade* (SCHEGLOFF, SACKS, 1973; LODER, SALIMEN, MÜLLER, 2008) dá conta da idéia de que a interpretação de uma ação está relacionada à interpretação de uma ação anterior.

A produção de algumas ações (como fazer um pedido de ajuda) constrange a produção de uma ação seguinte específica (como ou produzir a ajuda ou produzir a recusa da ajuda solicitada). A esses pares de turnos em que o primeiro constrange as possibilidades de ação do interlocutor em seu turno seguinte dá-se o nome de *pares adjacentes* (HERITAGE, 1984; SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, SACKS, 1973; LODER, SALIMEN, MÜLLER, 2008). Em alguns casos, após a produção do primeiro turno (*a primeira parte do par*) o interlocutor pode produzir mais de uma ação em seu turno seguinte (*a segunda parte do par*). A produção de um convite por um participante, por exemplo, seria uma primeira parte de um par adjacente: ao participante a quem o convite teria sido direcionado caberia ou a aceitação do convite ou a recusa. Uma dessas possibilidades de ação é produzida com certas características, como silêncios, justificativas e modulações. No caso do convite, por exemplo, poderíamos esperar que a produção da recusa fosse antecedida de um silêncio ou que o participante produzisse uma justificativa. As ações produzidas assim são chamadas despreferidas (BILMES, 1988).

Na presente pesquisa, os fenômenos conversacionais a serem estudados são os pares adjacentes *pedido de ajuda/produção da ajuda ou não-produção da ajuda e oferta de ajuda/aceitação da oferta ou recusa* (BULLA, 2007, p. 34-37). Bulla (2007), por meio da análise de um segmento de fala-em-interação, propõe que a produção de um pedido de ajuda constrange o participante a quem o pedido foi direcionado a produzir tal ajuda, e que a não produção da ajuda seria mais custosa (a participante que não produz a ajuda no dado analisado

se justifica a respeito da impossibilidade de ajudar). A pesquisadora também observa que, para que um pedido de ajuda seja produzido, os participantes antes criam um contexto para sua realização e questiona se a produção de tal contexto não seria uma possível característica de despreferência da realização da ação de pedir ajuda e sugere mais estudos para responder tal pergunta.

No capítulo de análise, buscarei o exame detalhado da produção de tais ações com a finalidade de contribuir para a discussão em *Análise da Conversa Etnometodológica*, relacionando as trajetórias de tais pares com *fazer aprender*, já definido na Introdução deste trabalho e retomado na seção 2.3 deste capítulo.

Após esta breve e geral explanação sobre a *Análise da Conversa*, trato, nas demais seções deste subcapítulo, de algumas noções centrais da *Análise da Conversa*, tentando ilustrá-las com dados que serão analisados no capítulo de análise.

2.1.1 A organização dos turnos de fala e do reparo

Para que façam ações por meio do uso da linguagem, os participantes de uma interação pautam-se por duas organizações básicas: a da tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; JUNG, 2002; SCHULZ, 2007; FREITAS, MACHADO, 2008) e a do reparo (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1977; LODER, 2008). A primeira está relacionada à organização da participação por meio da fala. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) sistematizaram as técnicas para alocação e tomada de turnos em dois grupos: “(a) aquelas em que o turno seguinte é alocado pela seleção que o falante corrente faz de quem será o falante seguinte; e (b) aquelas em que um turno seguinte é alocado por auto-seleção” (p. 16).

Os autores valem-se da metáfora de sistemas econômicos para falar sobre a alocação dos turnos de fala: os turnos seriam “algo a que se confere valor” (p. 12), e estudar os meios para alocá-los e como se distribuem em uma conversa seria como estudar a economia da atividade em andamento. Por vezes, o direito a um turno de fala é disputado: os participantes sobrepõem suas vozes, aumentando seu volume e intensidade e mudando o ritmo de suas falas (SCHEGLOFF, 2000a, p. 11-14 e 18-19), o que conferiria a ele “valor”. Por vezes, o direito ao turno é algo que os participantes demonstram não querer, o que conferiria a ele menos

valor¹. No excerto abaixo, extraído do segmento 4 “*Marcas, digamos assim...*”, a ser analisado na seção 4.1.4, os participantes parecem se orientar para o maior valor do turno de fala. Nesse momento um dos grupos de participantes apresentava a encenação anteriormente ensaiada quando Andressa inicia uma busca de palavras e, após, produz algo que poderia ser interpretado como uma primeira parte do par adjacente pedido de ajuda/produção da ajuda ou não-produção da ajuda. A possível ajuda será produzida pela própria Andressa e por Sálvia (turnos marcados com setas), em sobreposição (SCHEGLOFF, 2000a).

Segmento 4, excertos 1 e 2
 “*Marcas, digamos assim...*”

07 Andressa: and you can regre:t and the surgery ca::n:: (ta:ke)
 08 u:h can let u::h how can I sa:y::
 09 (2.6)
 10 Andressa: ma::rcas <digamos assim>
 11 (0.5)
 12 Sálvia: → a:::h [it ca:n be: s ca :rred]
 13 Andressa: → [the surgery can not be PE:r]fect,

Nesse segmento, Sálvia (linha 12) demonstra interpretar a produção do turno de Andressa (linha 10) como um pedido de ajuda, já que produz a ajuda supostamente solicitada. Logo após Sálvia produzir *a:::h*, Andressa toma o turno em sobreposição com Sálvia, propondo o que poderia ser interpretado como a produção de uma ajuda (sobreposta à produção da ajuda por Sálvia) em resposta ao possível pedido elaborado por ela mesma. Essa sobreposição pode ser uma evidência de que a “moeda” turno de fala, nesse momento interacional, seja de alta valia. Isso se deve ao fato de que as participantes produzem demonstrações de engajamento na disputa pelo turno (conforme descrição de SCHEGLOFF, 2000a, p. 18-19): Sálvia, logo após a primeira batida rítmica (*it*), momento em que ouve que Andressa tomou o turno em sobreposição, alonga as vogais produzidas (*ca:n*, *be:*, *sca:rred*); Andressa, por outro lado, ao final da produção de seu turno, aumenta o volume da primeira batida rítmica e alonga a vogal (*PE:r]*fect,). Essa sobreposição acontece no lugar sequencial onde seria relevante a produção de uma ajuda possivelmente solicitada. Conforme veremos na seção 2.1.2, a tomada de turnos nesse momento sequencial estaria relacionada com a produção da categoria de pertencimento (SCHEGLOFF, 2007) de “conhecedor/sabedor/mais experiente”, sendo a disputa pelo turno também a disputa pela categoria.

¹ Agradeço à reflexão sobre o assunto proporcionada por Reis e Garcez (2008), em trabalho sobre sobreposição de falas em uma sala de aula de ensino fundamental, e Frank (2008), em seu projeto sobre a produção de silêncios em uma sala de aula de português para estrangeiros.

A organização de reparo (SCHEGLOFF, JEFFERSON, SACKS, 1977) daria conta de descrever os mecanismos utilizados pelos participantes quando tornam relevantes problemas de produção, audição e entendimento ao longo da interação. As trajetórias de reparo foram descritas pelos autores como organizadas de acordo com quem inicia a trajetória (apontando um problema) e quem leva a cabo essa trajetória anteriormente iniciada (produzindo um resultado da iniciação anterior): quem inicia pode ser o próprio participante que produziu o problema ou outro participante, e quem finaliza pode ser o próprio participante que sinalizou o problema ou o outro (LODER, 2008; SALIMEN, CONCEIÇÃO, no prelo). No capítulo de análise, uma trajetória observada como muito recorrente é a auto-iniciação de reparo em que o participante sinaliza problemas de produção por meio da iniciação de uma busca de palavras (ABELED0, 2008, p. 36-40), algumas vezes levada a cabo pelo próprio participante, e outras por outro que se alinha na realização da ação. Abaixo segue apenas um turno do excerto observado acima, em que Andressa inicia reparo várias vezes:

```
07 Andressa:    and you can regre:t and the surgery ca::n:: (ta:ke)
08             →   u:h can let u::h how can I sa:y::
09             (2.6)
```

Andressa produz auto-iniciações de reparo sinalizando problemas de produção. As evidências que possibilitam tal análise são alongamentos de vogais, marcados com o sinal “:”, (*ca::n::*, *sa:y::*) e hesitação (*u:h*, *u::h*) no local sequencial em que se esperaria a produção do item buscado. Andressa não leva a cabo a busca iniciada e, na seqüência, conforme já observamos, produz uma ação que poderia ser interpretada como um pedido de ajuda endereçado à Sálvia.

2.1.2 Práticas e ações: o caso de algumas ofertas de ajuda

Para analisar a realização das *ações* pelos participantes de uma interação, o analista da conversa pode observar as estratégias ou técnicas – *práticas* – das quais os participantes se valeram para levar a cabo tal ação e como, *seqüencialmente*, o(s) outro(s) participante(s) lidou(aram) com ela (SCHEGLOFF, 1997a; SALIMEN, GARCEZ, 2004; KANITZ, GARCEZ, 2008). Schegloff (1997a, p. 513-519) destaca que uma mesma prática, como o uso de “perguntas” abertas (“quê?” e “ahn?”, por exemplo), considerados típicos iniciadores de

reparo de classe aberta (DREW, 1997), podem ser produzidas para a realização de outras ações que não a de iniciar reparo. Como exemplo, mostro um excerto extraído do segmento 02 “*How can I say útero?*” (a ser analisado na seção 4.1.2.1).

Luciana e seus colegas de grupo estavam ensaiando a encenação enquanto Sálvia estava do outro lado da sala, falando com os participantes que estavam no outro grupo.

Segmento 2, excerto 2
 “*How can I say útero?*”

11 Luciana: tea:, che:::r,
 12 (0.3)
 13 Sálvia: → what,
 14 (0.4)
 15 Luciana: can I consi::de::r-consi:der u::hn be::lly:: like
 16 ú:tero?

No turno da linha 13, Sálvia não está iniciando reparo sobre o turno de Luciana (linha 11), sinalizando que não ouviu ou não entendeu algo que a participante disse anteriormente. Pelo contrário: a participante sinaliza que ouviu o chamado de Luciana (linha 11), produzindo uma espécie de “siga em frente” para que Luciana faça uma próxima ação, nesse caso, pedir ajuda perguntando se pode considerar o item lingüístico “*belly*” como equivalente a “útero”. Assim, Sálvia não pára a interação para sinalizar problemas com o turno de Luciana, mas leva a interação adiante, sinalizando estar pronta para a próxima ação.

No presente trabalho, uma das *ações* sob análise é a de oferecer ajuda. Tal ação é produzida em diversos casos (a serem analisados na seção 4.2.1) por uma *prática* similar a uma utilizada para corrigir outro participante, mas o tratamento seqüencial dado pelo participante a quem o turno foi direcionado é diferente. Abaixo, observaremos um excerto do segmento 7 “*I want to look like a Japanese*” (a ser analisado na seção 4.2.1). Os participantes focados pela filmadora apresentavam a encenação anteriormente ensaiada. O foco aqui é o turno de Sálvia marcado com uma seta.



Segmento 8, excerto 1
 “*I want to look like a Japanese*”

07 Luciana: because I want to have my eyes (.) i::[::,:],hahahaha
 08 Nívea: [(***) *]
 09 (0.4)
 10 Sálvia: → I wa:nt to look like a Japane:se
 11 (0.3)

12 Luciana: ((olhando para Sálvia)) ye::s,
 13 (0.3)
 14 Luciana: ah::n, ((“estrala” a língua)) bu::t let me see.

Sálvia, na linha 10, vale-se da seguinte prática: repete parcialmente o turno de Luciana e substitui parte do turno (linha 07, *have my eyes (.) i::[::::,]*) e gesto (quadro 01) por itens lingüísticos. Essa prática poderia ser associada à ação de corrigir o outro, já que uma correção se caracteriza pela substituição de um item por outro (MACBETH, 2004). Entretanto, como já foi dito anteriormente, a construção de uma ação é conjunta e, assim, é necessário olhar para o que o interlocutor a quem o turno foi endereçado faz para definir a análise de uma correção (GARCEZ, LODER, 2005). Luciana (linha 12) ao produzir *ye::s*, apesar de prover um recibo acerca do turno de Sálvia, não demonstra ter entendido a ação de Sálvia como uma correção, já que não re-faz a ação feita por ela anteriormente. Interpreto a ação feita por Sálvia, assim, como uma oferta de ajuda, na medida em que a participante ao substituir itens lingüísticos e multimodais parece demonstrar estar sugerindo algo ao que Luciana responde como uma possibilidade que não invalida a ação e o modo de fazer a ação por ela produzida anteriormente.

2.1.3 Categorias de pertencimento, pedidos de ajuda e ofertas de ajuda

Seguindo o aporte teórico-metodológico da Análise da Conversa, alguns trabalhos têm sido feitos com foco no trabalho interacional de *categorizar* algum participante como membro pertencente a alguma categoria (ALMEIDA, 2004; KITZINGER, 2006; entre outros). Schegloff (2007, p. 467) entende os *dispositivos de categorização de pertencimento* como um conjunto de recursos e práticas composto de coleções de categorias (como [pai, mãe, filho,...]) e duas regras de aplicação. A da *economia* trata do fato de que apenas uma categoria, a princípio, pode ser adequada para fazer referência a um participante, sendo que é possível que mais categorias sejam produzidas se isso for relevante. A da *consistência* sugere que se um participante foi categorizado ocupando uma categoria de uma coleção, outras categorias da mesma coleção serão usadas para categorizar participantes subseqüentes (p. 471).

As coleções seriam agrupamentos de categorias com algum traço em comum, por exemplo, uma coleção de profissões [professor, escritor, contador, publicitário] e coleções

relacionadas a estágios de vida [criança, adolescente, adulto]. Schegloff (2007, p. 467-469) chama a atenção para o fato de que diferentes coleções de categorias podem ser acionadas dependendo do momento interacional. Ele relata um episódio ocorrido com Sacks enquanto gravava um encontro de sessão de terapia em grupo. Sacks estaria observando a interação atrás do que, para os participantes envolvidos no evento, seria um espelho, de modo que os participantes não viam Sacks, apesar de saberem que ele estava lá e, por vezes, faziam comentários endereçados a Sacks a respeito do material para a gravação do evento. Nesses momentos em que os participantes faziam comentários endereçados a Sacks, segundo Schegloff, as categorias que poderiam ser pensadas como relevantes para um encontro de terapia em grupo (como as de terapeuta e pacientes) não se tornaram relevantes, mas sim as relacionadas com a organização da participação no evento como um todo (executantes/audiência) (p. 468).

Para a presente pesquisa, a coleção de categorias relacionadas à participação dos interagentes na interação é de grande importância, já que os participantes, ao realizarem a atividade de encenar, estão agrupados em “famílias” e, por vezes, algum participante de fora do grupo participa daquilo que vinha sendo construído no grupo. Como exemplo, segue um excerto do segmento 1 “*What’s the meaning of afford?*”. Sálvia havia recém instruído os demais participantes a respeito da tarefa pedagógica da encenação da discussão familiar. Os participantes se preparavam para iniciar o ensaio da encenação quando Luciana e Andressa se engajam em uma comunicação (turnos marcados com uma seta). A câmera estava focada no grupo de Luciana, e Andressa estava trabalhando com o outro grupo. O turno em que Luciana categoriza Andressa está marcado com duas setas e a ação seguinte de Luciana está marcada com três setas.

93 Andressa:→ (****)
 94 (2.5)

95 Luciana: → hah é:: fica olhando
 96 (3.0)

97 Luciana: → ↑ih:, ↑ih:, [↑ih:,]
 98 Nívea: [tea:]cher, what’s the meaning of af[ford,]
 99 Luciana: → [you’re]

100 → not part [of my family]

101Sálvia:

[to have mo:ney,] (enough) for something

103

→→

(2.4) =



Luciana e Andressa se engajam em uma troca de turnos a partir da linha 93 de Andressa. Luciana (linha 100) encerra tal troca de turnos ao categorizar Andressa como “não-pertencente-a-sua-família” e, logo após, mudar seu posicionamento físico se colocando de costas para Andressa (linha 103, quadros 12, 13, 14 e 15). A alocação da categoria “não-pertencente-a-família” desautoriza a participação de Andressa na interlocução com Luciana e, assim, tem conseqüências no desenvolvimento da seqüência interacional. É interessante que Luciana se vale da instrução da tarefa pedagógica para tornar relevante o modo como a participação dos interagentes deveria ser organizada naquele momento do evento, fazendo a categorização justificável.

Se Luciana tivesse produzido o turno da linha 101, e as participantes seguissem em interlocução, a ação de categorizar não teria sido levada a cabo, já que não seria observável a *conseqüencialidade* da ação. Então, o que estaria acontecendo naquele turno? Schegloff (2007) propõe que, nesses momentos em que os participantes atribuem a outros alguma característica e essas não assumem uma relevância seqüencial, a ação em jogo é a de *fazer descrição*.

O trabalho interacional de categorizar pode ser observado na própria trajetória de uma ação, mesmo que não seja relacionado o nome de uma categoria de pertencimento a algum interlocutor. Como exemplo, Schegloff (2007, p. 473) fala das ações de pedir instruções ou oferecer ajuda. Segundo o autor, a realização dessas ações torna relevantes as categorias de pertencimento de “novato/aprendiz/menos competente” e de “experiente/instrutor/mais competente”.

Para o debate acerca de aprendizagem pela perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e, mais especificamente, para a discussão que proponho sobre a construção do fazer aprender em dois momentos interacionais da realização da tarefa de encenar em grupos, o exame de diferentes trajetórias seqüenciais dos pares adjacentes – pedido de ajuda/produção da ajuda ou não-produção da ajuda e oferta de ajuda/aceitação ou recusa da ajuda – e das diferentes categorias construídas em cada uma das seqüências pode ser de grande contribuição. A possível observação de silêncio, modulações, titubeios, hesitações e

justificativas nas produções do pedido de ajuda, da ajuda/ou não-produção da ajuda solicitada, da oferta de ajuda e da aceitação/ou recusa da ajuda oferecida poderá possibilitar a discussão da preferência/despreferência não só da realização de tais ações isoladas, mas das categorias de pertencimento preferidas e despreferidas nos diferentes momentos da realização da tarefa pedagógica.

2.2 NOÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL GOFFMANIANA E POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A ANÁLISE DA CONVERSA

Para muitos pesquisadores (GASTALDO, 2004; BOURDIEU, 2004; VELHO, 2004; WATSON, 2004; entre outros), Erving Goffman é tido como um dos sociólogos pioneiros no que diz respeito a falar sobre a organização da ordem social por meio de interações. Entretanto, seus conceitos não foram elaborados a partir de descrições seqüenciais detalhadas, tais como os conceitos em *Análise da Conversa*. Alguns de seus conceitos foram formulados com base em dados etnográficos (tais como *palco* e *bastidores*, (GOFFMAN, 1959/2003), outros com base em observações gerais acerca de interações (tal como *footing*, (GOFFMAN, 2002) e outros com base em interações hipotéticas trazidas para o texto para exemplificar um conceito.

No presente trabalho, seguindo a tradição em pesquisa da *Análise da Conversa*, proponho-me a discutir, com base na análise seqüencial dos registros audiovisuais gerados, alguns de seus conceitos que julguei relevantes para compreender as trajetórias de pedidos e das ofertas de ajuda durante os diferentes momentos da realização da atividade. Na seção 2.2.1, apresento os conceitos de *palco* e *bastidores* (GOFFMAN, 1959/2003), relacionando-os com a presente pesquisa, e discuto um artigo que tratou de ambos os conceitos de modo seqüencial (GOODWIN, 1995). Na seção 2.2.2, por fim, abordo a noção de *enquadre* (BATESON, 2002), tentando articulá-lo com a noção de *conseqüencialidade* (SCHEGLOFF, 1991a).

2.2.1 As noções de palco e bastidores

A organização da tarefa pedagógica de encenação em grupos em dois momentos (um momento em que o grupo ensaiaria/planejaria a encenação sem a presença de uma platéia e outro em que os participantes apresentam tal encenação a uma platéia) permite a evocação da metáfora dramaturgical proposta por Goffman (1959/2003). Por meio de tal metáfora, o sociólogo explica como as pessoas se organizam para fazerem coisas dependendo do público que se encontra em co-presença com elas.

De um modo geral, Goffman (1959/2003) se vale de diversos termos teatrais, tais como *palco*, *bastidores*, *personagem* e *público*, para propor que, quando em co-presença, os participantes de uma interação representam papéis para agir. Como o foco deste trabalho é o processo da realização da tarefa de encenação, em ensaio e apresentação, no momento trago apenas os conceitos de *palco*, *bastidores* e *público*.

Quando trata do *palco* onde a interação toma lugar, Goffman (1959/2003, p. 29) descreve o que seria em sua concepção o *cenário*. Entre diversos elementos, o sociólogo propõe que se observe a “disposição física” dos participantes. A observação do modo como os participantes se dispõem fisicamente é altamente relevante para o recorte que me proponho a observar: para que ocorra o ensaio da encenação de cada grupo, faz-se necessário que os grupos se separem fisicamente, e, para que ocorram as apresentações, faz-se necessário que os participantes se disponibilizem de modo que todos possam ver o grupo que esteja apresentando. O deslocamento de uma das participantes no momento de transição entre as instruções da tarefa e o início do ensaio da encenação parece demonstrar que a disposição física é relevante na criação do contexto da encenação, conforme podemos observar no excerto que segue, extraído do segmento 1 “*What’s the meaning of afford?*”, nos quadros 12, 13, 14 e 15.

Segmento 1, excerto 2
“*What’s the meaning of afford?*”

98 Nívea:

[tea:]cher, what’s the meaning of af[ford,]



99 Luciana:

[you're] not



100

part [of my family]

101Sálvia:

[to have mo:ney,] (enough) for something

103

(2.4)=



104Luciana:

m↑↑↑u:::m↑↑↑y::hihihihi

105

(1.2)



Logo após categorizar Andressa como não-pertencente-a-sua-família, Luciana muda sua cadeira de posição, dando as costas a essa participante como consequência da categorização e projetando a próxima etapa da atividade que está por iniciar. No turno da linha 104 (quadro 16), Luciana endereça um turno a Nívea, chamando-a de “mãe”, personagem a ser encenada por Nívea na discussão familiar. Desse modo, a participante Luciana, ao mesmo tempo em que faz uma ação consequencial à categorização feita anteriormente, projeta a próxima ação a ser feita e a próxima atividade interacional de seu grupo (ensaiar a encenação da discussão familiar), valendo-se da disposição física da cadeira.

Ligado ao conceito de *palco*, vem o de *público*. Bem como uma peça de teatro, as *apresentações dos eus* só podem ser feitas quando houver alguém para assisti-las. Joseph (1999), ao discorrer sobre a metáfora da dramatização, associa o público ao trabalho de encenar e o relaciona ao conceito de *bastidores*. Ele diz que, quando um grupo de participantes está no *palco*, deve ter “o domínio das impressões do auditório”² (p. 57), e, quando o mesmo grupo está nos *bastidores*, “existe a possibilidade de comportar-se sem cerimônia”³ (p.57). O autor conclui, propondo que, ligada ao trabalho de representar, está a atividade de manter os limites da comunicação entre diferentes públicos bem como o respeito a diferentes normas. Goffman (1959/2003) expõe a idéia de que “(...) nas interações em que o

² “el dominio de las impresiones del auditorio”.

³ “la posibilidad de comportarse sin ceremonia”.

indivíduo apresenta um produto a outros, ele lhes mostrará apenas o produto final, levando-os a apreciá-lo com base em uma coisa acabada, polida e embrulhada” (p. 48).

Goodwin (1995) tratou a maneira como os participantes se orientavam para as situações *palco* e *bastidores* em local de trabalho. O cenário por ela examinado consistia em dois setores de uma companhia aérea localizada num aeroporto. Os setores examinados por ela foram o balcão onde os passageiros faziam *check in* e uma sala de operações terrestres onde os funcionários da companhia aérea se comunicavam por rádio com os funcionários do aeroporto e com os pilotos das aeronaves que estavam no solo ou se preparando para pousar. Goodwin observou que os funcionários da companhia aérea se orientavam para a distinção entre *palco* e *bastidores* pelo fato de os funcionários que trabalhavam no *check in* realizarem suas refeições agachados atrás do balcão, enquanto os que trabalhavam na sala fechada comiam e bebiam ao mesmo tempo em que interagiam pelo rádio. Além disso, as análises sequenciais de fala-em-interação da autora focaram a organização da estrutura de participação nos dois lugares, e, assim, foi evidenciada a orientação dos participantes para essa distinção.

Sendo a atividade pedagógica dividida em um dois momentos, de ensaio e de apresentação, busco, por meio da análise do modo como os participantes se organizam para fazer pedidos de ajuda/produzir a ajuda solicitada ou não e para oferecer ajuda/aceitar a ajuda ou não, verificar se existe alguma orientação dos participantes a esses momentos como constituindo *palco* e *bastidores*. Seguindo Goffman, que propõe que os indivíduos apresentam ao público “apenas o produto final”, pode-se questionar se os participantes fazem pedidos e/ou ofertas de ajuda durante a apresentação e, em caso de o fazerem, se produzem algum trabalho interacional extra para produzi-los, como silêncios e modulações. Assim, tenho como um dos objetivos desse trabalho descrever como, turno a turno, esses momentos são construídos.

O estudo das trajetórias de tais pares adjacentes e das categorias a eles relacionadas (“mais competente” e “menos competente”) nos diferentes momentos contrastando-as, além de contribuir para o entendimento das noções de palco e bastidores em sala de aula, contribui também para os estudos em Análise da Conversa que se propõe a descrever o funcionamento da fala-em-interação de sala de aula e do fazer aprender em tal cenário.

2.2.2 Enquadre, consequencialidade procedimental e seqüencialidade

Enquanto interagem, os participantes produzem suas ações com base em suas interpretações do que esteja acontecendo. Como exemplo, segue um excerto do segmento 05 “*How do you say reu-reunir a família?*”, a ser analisado na seção 4.1.4. Poucos instantes antes, Sálvia havia dito que o grupo formado por Andressa, Flávia, Felício e Tiago começaria o momento de apresentação. Sálvia passa a apresentar os personagens (turnos marcados com uma seta). Andressa demonstra estar orientada para esse momento de introdução da apresentação no turno marcado com duas setas.

Segmento 5, excertos 1 e 2
 “*How do you say reu-reunir a família?*”

01 Nívea: (* * * [*])
 02 Sálvia: → [o:k,] Tia:go a::nd:
 03 → Flá:via are the ki:ds,
 04 (0.5)
 05 Sálvia: → and they [both wa:nt uh::: pla:]stic su:rgeries,
 06 ?: [como assim?°(plastic surgeries,)°
 07 Tiago: (ok,) people,
 08 (0.6)
 09 Flávia: o:k:, uh:
 10 (.)

11 Flávia: ho:w do you sa::y ã:: reu-reunir °a família°?



12 (0,3)
 13 Andressa:→ and SHE's °fifteen°, =



Sálvia, ao apresentar os personagens nas linhas 02-03 e 05, parece construir um momento de introdução da encenação que está por vir. Andressa (linha 13) parece se orientar para a construção de tal momento ao dar continuidade à atividade “apresentar personagens” direcionando seu olhar (quadro 2) aos participantes que seriam o público da apresentação. Ao produzir esse turno, Andressa demonstra ter interpretado os turnos anteriores de Sálvia como construindo um momento de introdução; de outro modo, poderia ter feito alguma outra ação, como iniciar a encenação. Assim, Sálvia e Andressa produzem seus turnos de fala com base em uma definição da situação em comum.

A essa interpretação da situação co-construída na interação, dá-se o nome de enquadre (BATESON, 2002; TANNEN, WALLAT, 2002). Na presente pesquisa, por exemplo, é relevante buscar a compreensão dos participantes da definição da situação que eles estiverem construindo: os participantes demonstram estar construindo a discussão familiar em que se posicionam como membros de uma família, ou um momento de instrução em que não é relevante o posicionamento como membros da família? O excerto observado acima será reproduzido parcialmente. Agora, o foco estará nos turnos de Tiago e Flávia, marcados com setas.

05 Sálvia: and they [both wa:nt uh::: pla:]stic su:rgeries,
 06 ?: [como assim?°(plastic surgeries,)°
 07 Tiago: → (ok,) people,

08 (0.6)
 09 Flávia: → o:k:, uh:
 10 (.)



11 Flávia: → ho:w do you sa::y ã:: reu-reunir °a família°?
 12 (0,3)
 13 Andressa: and SHE's °fifteen°, =

14 Sálvia: → =let's ga:ther the fa:mily.



Tiago (linha 07) e Flávia (linha 09), diferentemente de Andressa, parecem demonstrar terem interpretado que o momento de apresentação dos personagens teria acabado. Os participantes parecem começar uma pré-seqüência à encenação. Nesse momento, então, temos duas definições do que está acontecendo, ou seja, dois enquadres operando em sobreposição: momento de introdução e início da apresentação.

Andressa (linha 09) toma o turno após silêncio de seis décimos de segundo (linha 08), o que pode ser considerado uma pausa longa, possivelmente projetando a produção de uma ação despreferida. O turno da participante, ao mesmo tempo em que se alinha ao turno de Tiago na interpretação do enquadre, projeta uma próxima ação a ser realizada (*o:k: , uh:*) que, após micropausa (linha 10), se revela como um pedido de ajuda. Andressa, por meio dos silêncios (linhas 08 e 10) pode estar demonstrando uma orientação para a despreferência da realização do pedido de ajuda, sendo o início da apresentação da encenação a possível ação preferida nesse momento. Essa interpretação parece ser sustentada por Sálvia (linha 14), que, ao produzir a ajuda em resposta ao turno de Flávia, em vez de produzir somente o item solicitado, produz uma fala que poderia ser considerada a abertura da apresentação da encenação.

Os participantes dessa interação parecem estar interpretando o enquadre construído por meio da orientação à *relevância seqüencial* de seus turnos de fala para então produzirem procedimentos relevantes ao contexto criado e re-criado a cada momento. Schegloff (1991a, p. 49), ao falar sobre como mostrar que um contexto ou um cenário é de fato relevante para os participantes, apresenta o conceito da *conseqüencialidade procedimental*. Ou seja, seqüencialmente, que procedimentos feitos pelos participantes podem ser entendidos como conseqüentes do contexto? No segmento acima, Sálvia e Andressa parecem construir juntas a idéia de que o pedido de ajuda feito por Flávia está, de certo modo, fora de lugar, não sendo parte do enquadre da encenação.

Para a realização deste trabalho, me proponho a fazer tal pergunta durante a análise de dados na tentativa de me aproximar da visão dos participantes a respeito 1) do enquadre a ser construído, 2) de quão trabalhoso interacionalmente é sair de um enquadre e entrar em outro (ver DORNELLES, GARCEZ, 2001) e 3) se os participantes demonstram ter o mesmo trabalho para construir as saídas e entradas de enquadre nos momentos de *bastidores* (ensaio) e *palco* (apresentação).

2.3 FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA, A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM GRUPOS E APRENDIZAGEM

Dentre os diversos relatos de pesquisa que buscam descrever a organização da fala-em-interação durante a realização de tarefas (MONDADA, DOEHLER, 2004; YOUNG, MILLER, 2004; entre outros), numa tentativa de descrever momentos de aprendizagem, neste subcapítulo destaco apenas aqueles que contribuíram diretamente para a elaboração das perguntas de pesquisa a serem respondidas no presente relatório.

Em relação à compreensão da organização da fala-em-interação de sala de aula, há muitos estudos relatando o modo como os participantes se organizam para participar. Dentre eles, observamos estudos que focam seus olhares em organizações ditas mais tradicionais e estudos que buscam relatar organizações tidas como diferentes pelos próprios autores do estudo.

A fala-em-interação de sala de aula é compreendida como “um nexo de sistemas de troca de fala inter-relacionados” (MARKEE, KASPER, 2004, p. 492). Fariam parte desse nexo tanto momentos em que os participantes constroem a organização triádica de turnos I-R-A (em que um participante faz uma pergunta de *iniciação* da seqüência, outro produz uma *resposta* à pergunta e o mesmo participante que fez a pergunta produz uma *avaliação* da resposta do outro) (McHOUL, 1978; MEHAN, 1979; RICHARDS, 2006; GARCEZ, 2006; VAISH, 2008; SALIMEN, CONCEIÇÃO, no prelo; entre outros) como momentos de tomada de turnos mais livres, em que os participantes que iniciam a seqüência não produzem necessariamente avaliações em seus turnos seguintes (O’CONNOR, MICHAELS, 1996; SCHULZ, 2007; SAWCHUCK, 2003, entre outros).

Passo ao relato de estudos que focaram a descrição da realização de uma atividade pedagógica específica. Donato (1994) analisou seqüências de “andamento coletivo” (ou seja, seqüências em que diferentes participantes se ajudavam quando um apresentava dificuldades de produção) construídas por um grupo de aprendizes de francês enquanto ensaiavam uma encenação a ser apresentada depois. O estudo tinha dois objetivos: 1) tentar ilustrar como os aprendizes co-construíam experiências de aprendizagem de língua e 2) tentar desvendar como o desenvolvimento de L2 acontecia no plano social. Ainda, visando a analisar o desenvolvimento lingüístico dos participantes, o autor, além de analisar as seqüências de

andaimento, se propôs a fazer uma análise microgenética das elocuições que eram alvo do trabalho coletivo.

Nas análises das situações de andaimento coletivo transcritas, além de observar momentos em que os participantes re-configuravam a tarefa e em que os papéis de experiente e de novato eram negociados e re-negociados, o autor também observou o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes. Para isso, ele observava a elocução apontada por um dos participantes como problemática no início da seqüência e analisava as mudanças lingüísticas feitas pelos demais participantes na mesma seqüência ao se ajudarem.

Na seção final do artigo, o autor comenta que dos 32 casos de elocuições que foram tratadas nos andaimentos coletivos, 8 foram usadas de modo gramaticalmente correto nas apresentações. Após expor isso, o autor afirma que

Se os mesmos aprendizes que anteriormente se engajaram no planejamento coletivo revelam o uso adequado das elocuições coletivas durante a atividade oral, sustenta-se a evidência de que o desenvolvimento lingüístico individual seja oriundo da interação social. (DONATO, 1994, p. 51) ⁴

Assim, o autor vê o uso posterior das elocuições co-construídas no primeiro momento da tarefa pedagógica como aquilo que realmente sustenta a premissa de que o desenvolvimento lingüístico aconteça em primeiro lugar no plano social. Tal asserção é reveladora de um dos pressupostos teóricos da corrente de Estudos Socioculturais da Mente, qual seja a de que a aprendizagem é de fato concretizada após internalização de estruturas lingüísticas.

No presente trabalho, me alinho com uma concepção de aprendizagem ancorada na Análise da Conversa Etnometodológica. Segundo Abeledo (2008), como já apontado na introdução deste trabalho, a própria produção de procedimentos e métodos que demonstrem que a atividade em jogo para os participantes é a de fazer aprender por si já é evidência de que a aprendizagem, para todos os fins práticos, foi realizada. Na perspectiva da Análise da Conversa, a realização de ações é de caráter local e situado, ou seja, as ações são produzidas em *um* momento específico, e os participantes lidam com as conseqüências das ações imediatamente. Assim, analisar como a aprendizagem é construída interacionalmente implica olhar para aquilo que os participantes fazem para que juntos a construam em cada aqui-e-agora. Em seu trabalho, a autora descreve uma série de métodos implementados pelos participantes que seriam evidências de que o fazer aprender estaria sendo construído. Dentre

⁴ "If the same students who had previously engaged in collaborative planning reveal appropriate use of these collective utterances during the oral activity, evidence for individual linguistic development deriving from social interaction is supported." (DONATO, 1994, p. 51)

esses métodos, a autora descreve o emprego de “Como se diz...?” (ABELED0, 2008, p. 73), como uma possível prática para a realização da ação de pedir ajuda, para a realização do *fazer aprender*. Nos dados a serem analisados no capítulo 3, tal elocução é produzida em quase todos os pedidos de ajuda. Assim, um dos objetivos da presente pesquisa é descrever como a produção de pedidos de ajuda/ajuda se relaciona ou não com a realização da ação de aprender.

Os trabalhos de Sawchuck (2003) e de Bulla (2007), ambos relacionados com as ações de pedir e de oferecer ajuda, se alinham com Abeledo (2008) no que diz respeito tanto a o que é aprender quanto a como observar isso em registros de fala-em-interação. Sawchuck (2003) examina um segmento em que dois participantes que seriam usuários inexperientes de computadores constroem aprendizagem acerca de uma função de um programa juntos. Apesar de o autor não usar o termo diretamente, a aprendizagem é construída pelos dois novatos a partir da produção de um pedido de ajuda por um deles (“*Could you tell me how can I go to the, uh::, merging.*”/ “Você poderia me dizer como eu chego no, ãh::, mesclar?”). O participante a quem esse pedido de ajuda foi endereçado, em um primeiro momento, não consegue produzir a ajuda solicitada, mas se engaja com o outro na busca pelo caminho para chegar à função “mesclar”. Assim, o pedido de ajuda nesse segmento torna relevante um objeto a ser aprendido que acaba por ser objeto de aprendizagem não apenas para o participante que fez o pedido, como também para aquele a quem o pedido foi endereçado, fazendo dos dois usuários inexperientes/aprendizes e não estabelecendo entre eles uma relação assimétrica.

Em Bulla (2007), essas ações, entre outras, são descritas como parte da realização de uma atividade pedagógica colaborativa em pares com o uso do computador como ferramenta. A análise dos dados em que tais ações estavam em pauta foi reveladora da orientação dos participantes para a criação de um contexto colaborativo antes de pedirem ou oferecerem ajuda. A construção de contexto foi realizada por meio da mobilização de recursos multimodais, tais como, direcionamento de olhar, gestos e inclinação do tronco. A autora se posiciona de modo favorável à realização de tais atividades, já que elas proporcionam momentos em que os pares (ou grupos) precisariam concordar, discordar, lidar e trabalhar diretamente com o outro para cumprir a atividade, o que geraria momentos em que os participantes pudessem aprender a trabalhar com o outro mediante o uso da língua alvo.

Ferreira (2008) propõe que nem sempre tais atividades seriam positivas. Com base em registros dos dois primeiros encontros de um curso de inglês básico, oferecido como atividade extracurricular em uma escola pública, a autora observa uma série de limitações que o

trabalho em grupo impõe e que, segundo ela, seriam improdutivas à aprendizagem da língua. Os obstáculos enumerados pela autora compreendem: 1) a falta de motivação dos alunos para aprender a língua estrangeira, 2) a dificuldade dos alunos menos capazes em definir o que não sabem, 3) a falta de habilidade dos alunos tidos como mais capazes em dar a ajuda necessária e 4) a falta de conhecimento em língua inglesa do aluno tido como mais experiente. A autora propõe que a causa para tais problemas seria a falta de experiência dos alunos na realização das atividades pedagógicas comunicativas propostas nesse curso (lacunas de informação e *drill* comunicativo). A autora não questiona, por outro lado, que a possibilidade da realização de mais trabalhos em grupos poderia gerar mais momentos em que os participantes 1) precisassem definir o que não sabem, 2) dessem ajuda àqueles que não sabem e, de modo encaixado à realização dessas ações, 3) tornassem a prática de tais atividades pedagógicas uma rotina e adquirissem experiência nas suas realizações, e 4) desenvolvessem a língua estrangeira de modo encaixado à realização de tudo isso. Alinho-me com Young e Miller (2004) quando esses autores propõem que os participantes de uma interação se ajustam à atividade que devem executar e à participação uns dos outros mediante a prática de tais atividades. Assim, os argumentos levantados por Ferreira (2008) para a não-realização de atividades pedagógicas em grupos seriam, a meu ver, argumentos para a necessidade de sua realização.

Em relação à atividade pedagógica de encenar em grupos, destaco a pesquisa de Linell e Thunqvist (2003), em que os pesquisadores observaram a realização de simulações de entrevistas de emprego em um centro de apoio a jovens desempregados. Os autores, por meio de análise interacional e de observações gerais feitas sobre o que seria uma entrevista de emprego “de verdade” e da organização institucional das atividades realizadas em tal centro, analisaram momentos em que os participantes saíam e entravam do enquadre da encenação. Foi observado que as entradas e saídas do enquadre estavam relacionadas com a criação de um momento instrucional a respeito das entrevistas de trabalho das quais os jovens que encenavam ali no centro participariam no futuro, fora do centro.

O fenômeno explorado pelos pesquisadores que permitia tal observação seria o da produção de metacomentários, em que o coordenador do projeto falava sobre aspectos trazidos à tona por um dos participantes que encenava, ou que o próprio coordenador julgava pertinente. Os pesquisadores, entretanto, não analisaram as ações interacionais realizadas por meio de tais metacomentários. A exploração das ações construídas por meio desses metacomentários poderia ser relevante para uma discussão acerca dos métodos empregados

para se construir uma situação de aprendizagem. Por exemplo, ao produzir um metacomentário, o coordenador do projeto pode estar corrigindo alguma ação anterior, oferecendo ajuda, formulando uma avaliação, etc. A exploração de ações interacionais, como a ação de pedir e a de oferecer ajuda, por exemplo, propiciaria uma discussão sobre como os participantes demonstram uns aos outros que não estão encenando e que estão construindo a ação de aprender.

A presente pesquisa contribui, assim, com uma descrição da construção de *ações* que re-enquadram o que está acontecendo em cada aqui-e-agora e de momentos em que os participantes realizam ações relacionadas com aprendizagem.

Feito o relato das pesquisas centrais relacionadas com o presente trabalho, passo a articular os conceitos aqui expostos e a formular as perguntas de pesquisa.

2.4 ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS EXPOSTOS E A FORMULAÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Por meio da descrição das trajetórias dos *pedidos de ajuda* e das *ofertas de ajuda*, buscando analisar se são ações *despreferidas* por meio da observação de pausas, hesitações, perturbações e produções de prestação de contas, será possível descrever diferentes modos como os participantes se organizam para a criação de *contextos colaborativos* durante a realização da atividade pedagógica de encenar em grupos. Além disso, o exame detalhado de diferentes trajetórias de tais *pares adjacentes*, formando duas coleções, poderá possibilitar a descrição seqüencial do *fazer aprender* construído mediante o emprego desses dois métodos específicos. Se for possível descrever diferenças nas trajetórias de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda nos momentos de *ensaio* e de *apresentação*, o presente trabalho contribuirá com uma descrição de dois momentos dessenexo de sistemas de trocas de fala que formam a fala-em-interação de sala de aula. A descrição de possíveis *trocas de enquadres* quando da produção de tais trajetórias pode proporcionar a descrição de momentos em que os

participantes mudam a definição do que estão fazendo, *re-configurando* tanto a atividade levada a cabo quanto as *categorias de pertencimento* às quais estariam se orientando.

Com base na articulação acima, passo à exposição das perguntas de pesquisa para as quais buscarei respostas na análise de dados (capítulo 4).

1. Durante o ensaio e a apresentação da encenação, observam-se seqüências de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda?
 - 1.1 Se sim, como são organizadas seqüencialmente em cada um dos momentos?
 - 1.1.1 Observa-se a produção de prestações de contas para a realização dos pedidos e das ofertas de ajuda?
 - 1.1.2 Observa-se a produção de pausas, atrasos ou hesitação na realização dos pedidos e das ofertas de ajuda?
 - 1.1.3 Observa-se a mobilização das categorias de pertencimento descritas por Schegloff (2007)?
 - 1.1.4 Observa-se troca de enquadre quando da produção das trajetórias de pedidos de ajuda?
2. Observa-se a orientação dos participantes para diferenças entre ensaio e apresentação ao produzirem as trajetórias de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda?
 - 2.1 Alguma das subperguntas em 1.1 acima é respondida de modo distinto no que diz respeito às trajetórias construídas no momento de ensaio e no momento de apresentação?
 - 2.2 Observa-se alguma outra diferença na organização seqüencial das trajetórias de pedidos de pedidos de ajuda e das ofertas de ajuda não-previstas em 1.1?
3. Após as apresentações da encenação, elas são topicalizadas pelos participantes?
 - 3.1 Se sim, por meio de que práticas?
 - 3.2 São produzidas seqüências de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda durante esse momento?
 - 3.3.1 Se sim, como elas são organizados seqüencialmente?

Expostos os pressupostos teóricos e articuladas as perguntas de pesquisa, passo, no próximo capítulo, à descrição dos procedimentos metodológicos de segmentação, transcrição e análise de dados.

3 APROXIMANDO O OLHAR AOS DADOS

Neste capítulo descrevo os procedimentos metodológicos de geração, segmentação, transcrição e análise de dados.

3.1 GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi feita no mês de abril do ano de 2005, dentro do âmbito dos projetos de Freitas (2006), Salimen e Garcez (2005) e Salimen (2006), acerca do fenômeno do reparo levado a cabo pelo terceiro (EGBERT, 1997), sendo o último trabalho acerca da realização do fenômeno durante a realização da atividade pedagógica da encenação em grupos. Para tanto, observei cerca de seis horas de aula em quatro diferentes turmas com a finalidade de escolher três turmas para serem registradas em vídeo. Após observações e reuniões de discussão sobre tais observações, optamos por gerar dados em três diferentes turmas: uma turma de adolescentes, aproximadamente 14 anos, de nível Intermediário 1, uma de adolescentes de 17 a 18 anos, de nível Avançado 1 e, finalmente, uma de adolescentes de aproximadamente 17 anos e adultos, de nível Avançado 4. Antes da gravação em áudio e vídeo, os participantes autorizaram a realização dos registros e sua veiculação para fins de pesquisa acadêmica por meio de formulário de consentimento informado (ver Anexo 1). Foram geradas, no total, 10,5 horas, sendo, aproximadamente, 3 horas em cada turma. Os dados discutidos em Salimen (2006) e na presente pesquisa foram gerados em um encontro de 1 hora da turma de nível Intermediário 1.

A decisão de continuar a investigar os mesmos dados foi tomada após a discussão com a banca examinadora de Salimen (2006). Durante tal debate, alguns pontos acerca da realização da atividade pedagógica de encenação em grupos foram levantados e, com base em alguns deles, projetei as perguntas de pesquisa explicitadas na seção 2.4, focando as ações de pedir ajuda e oferecer ajuda durante a realização de tal atividade pedagógica.

3.2 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA ENCENAÇÃO

A realização da atividade pedagógica, desde as instruções até o final da discussão da apresentação da encenação teve duração de aproximadamente 20 minutos. Estavam presentes oito participantes: Luciana, Nívea, Francesco, Júlia, Andressa, Tiago, Felício e Sálvia. Sálvia propôs a tarefa: cada grupo de alunos encenaria uma família discutindo a realização de uma cirurgia plástica por seus filhos. Aos filhos, caberia convencer os pais da realização da cirurgia. Aos pais, caberia questionar a realização da cirurgia. Um grupo era formado por Luciana (filha), Nívea (mãe) e Francesco (pai); o outro, por Júlia (filha), Andressa (mãe), Tiago (pai) e Felício (filho).

3.3 SEGMENTAÇÃO E CONTEXTO

A busca pela perspectiva dos participantes das ações sociais tem seu início no momento de segmentação de dados. Assim, essa é uma das tarefas cruciais, sendo, inclusive, analítica. Não basta localizar o fenômeno, deve-se buscar o momento em que os participantes começam a demonstrar uns para os outros que está sendo co-construído o contexto para a realização do mesmo.

Erickson e Schultz (2002), ao falar sobre contexto, afirmam que o contexto não é uma simples *decorrência* de um ambiente físico, e sim *constituído* “pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por *onde* e *quando* elas fazem o que fazem” (p. 217). Ao re-ver o registro da atividade pedagógica a ser analisada, busquei iniciar a segmentação, localizando possíveis instâncias em que os fenômenos de pedido de ajuda e oferta de ajuda estivessem sendo construídos. Após localizar as possíveis ocorrências, re-vi cada uma, tentando entender em que momento 1) o participante que realizaria o pedido de ajuda começava a sinalizar estar precisando de alguma ajuda e 2) o participante que realizaria a oferta de ajuda teria entendido, com base no turno do participante a quem ele oferecia a ajuda, que tal ajuda seria pertinente.

3.4 TRANSCRIÇÃO COMO ANÁLISE

As análises são feitas buscando-se a visão dos participantes do que esteja acontecendo. Cada participante de uma interação, como já explicitado anteriormente (seção 2.1.1), produz sua ação com base em uma interpretação feita por ele da ação feita pelo participante que produziu uma ação anteriormente. No caso dessa ação anterior ter sido produzida em um turno de fala, o participante a produzir uma ação seguinte terá possivelmente feito sua interpretação com base nos detalhes da fala do outro. Partindo desse pressuposto, é necessário que se atente aos detalhes da produção de cada turno no momento da transcrição.

Com a finalidade de organizar as transcrições, cada excerto reproduzido contém em seu cabeçalho as seguintes informações: o número do segmento, que mostra a ordem em que aparecem na dissertação (1), o número do excerto do segmento (2), o número que mostra a ordem de aparição do segmento no registro do evento em DVD (3), a contagem de tempo da fita em que o evento foi gravado (4) e o título do segmento (5), conforme a legenda:

1 Segmento 9, excerto 1 2
3 8- 0:29:58 - 0:30:29 4
"That's it, that's your final decision?" 5

Para representar as ações feitas pelos participantes nas transcrições, os pesquisadores em Análise da Conversa Etnometodológica valem-se das convenções de transcrição elaboradas por Gail Jefferson, um sistema bem detalhado para a elaboração de transcrições (ver Anexo 2; ver LODER, 2008a). Seguem dois excertos em que a prosódia parece ser um dos elementos interpretados pelos participantes para que eles fizessem uma próxima ação relevante. Nos dois segmentos, a mesma participante (Sálvia) produz a mesma prática (formulação). Entretanto, a partir dessa prática, diferentes ações são levadas a cabo pelos próximos participantes a tomar o turno. Cada excerto (segmento 9 “*That’s it that’s your final decision?*”, e segmento 10 “*And you didn’t get the surgery*”) foi produzido por um grupo diferente de participantes logo após o encerramento das respectivas apresentações das encenações. Os turnos marcados com uma seta são aqueles em que a prática da formulação é produzida. Aqueles marcados com duas setas são as ações seguintes feitas pelos participantes.

Segmento 9, excerto 1

8- 0:29:58 - 0:30:29

"That's it, that's your final decision?"

01 Sálvia: → tha:t's i:t, tha:t's your final deci:sion,
02 (0.3)
03 Andressa: → y↑e:s, she's t↑oo y↑oung when she's going to be °when
04 she:::° (0.5) >when she: go:t a little:: < (0.3) a:ge

Segmento 10, excerto 1

"... And you didn't get the surgery"

01 Sálvia: → hh. it was ve:ry good guys and you di:dn't get the
02 su:rg↓ery
03 (0.3)
04 Luciana: → °↑i d↑idn't w↑ant ↑it anyw↑ay°

A prática da formulação pode ser observada quando um participante expõe aos demais sua compreensão do que está sendo dito e/ou feito em um aqui-e-agora (GARFINKEL, SACKS, 1970; KANITZ, GARCEZ, 2008) e, como outras práticas, pode levar a cabo diferentes ações (ver seção 2.1.2). O turno da linha 01 do segmento 09 é uma formulação da compreensão de Sálvia da decisão tomada durante a discussão familiar. Tal compreensão é produzida com entonação ascendente (*tha:t's i:t, tha:t's your final deci:sion,*), marcada com a vírgula. Andressa (linha 03) demonstra ter interpretado a formulação de Sálvia como uma oferta de entendimento a ser confirmado ou não, já que em seu turno confirma o entendimento exposto por Sálvia para, depois, justificar a decisão tomada.

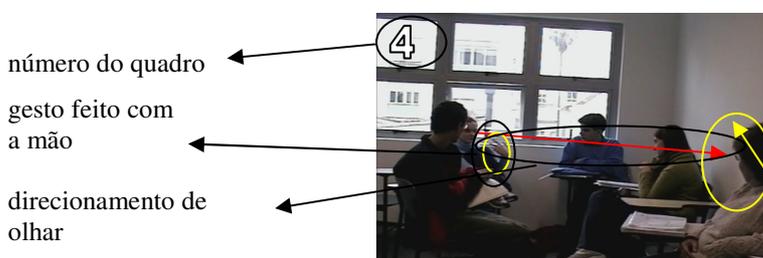
Já no excerto do segmento 10, Sálvia produz a formulação, explicitando que Luciana não conseguiu a cirurgia que queria e, dessa vez, não produz entonação ascendente ao final de seu turno. Luciana, diferentemente de Andressa, em seu próximo turno (linha 04), faz uma próxima ação relevante após o turno de Sálvia sem antes confirmar explicitamente a formulação exposta por Sálvia. A entonação é produzida de modo distinto nos dois excertos, sendo, assim, um possível elemento que pode ser relacionado com a realização da ação. Assim, é importante que o transcritor atente para esses detalhes que parecem ser audíveis aos participantes.

Outra questão importante diz respeito à escolha por representar nas transcrições cada participante por um pseudônimo, em vez de fazê-lo por categorias como “professor” e “aluno” (GARCEZ, 2002). A minha opção é sustentada pelo olhar analítico que busca a visão dos participantes do que esteja acontecendo. Segundo os próprios participantes que realizam a atividade analisada nesta pesquisa, em diferentes momentos um mesmo participante pode negociar diferentes categorias, conforme observaremos nos dois excertos abaixo, um em que

categorias de pertencimento às quais eles parecem se orientar, mas também das atividades por eles desempenhadas e construídas turno a turno.

3.4.1 Aspectos multimodais como constituintes da ação

Além de atentar para mudanças de entonação, o transcritor deve ter em mente que os participantes que constroem uma interação face-a-face não interpretam e nem produzem ações com base apenas no que é dito: o direcionamento de olhar e os gestos executados pelos participantes são constituintes da realização das ações (MONDADA, 2006; BULLA, 2007, p. 45). Assim, para a realização do presente trabalho, além de transcrever os turnos de fala com detalhes, incluí quadros de imagens⁵ para mostrar o direcionamento de olhar dos participantes (mostrados nos quadros com setas ou círculos vermelhos) e gestos e movimentos aos quais os participantes pareceram se orientar para realizar ações (mostrados nos quadros com setas ou círculos amarelos). A fim de fazer referência a esses quadros, numerei-os a partir do número “1” em cada um dos segmentos. Segue exemplo abaixo:



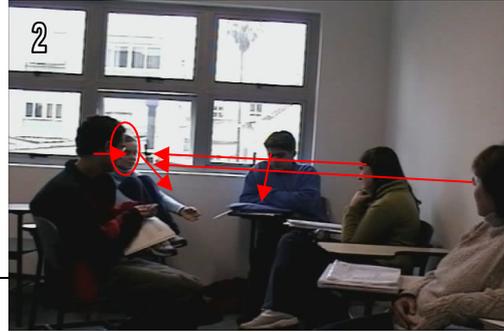
Com a finalidade de demonstrar a orientação dos participantes para os recursos multimodais como constituintes da ação, abaixo observamos um segmento em que uma participante interpreta o turno de outra e seu direcionamento de olhar como um pedido de ajuda. Esse segmento será analisado na seção 4.1.4.

Segmento 4, excerto 2
"Marcas, digamos assim..."

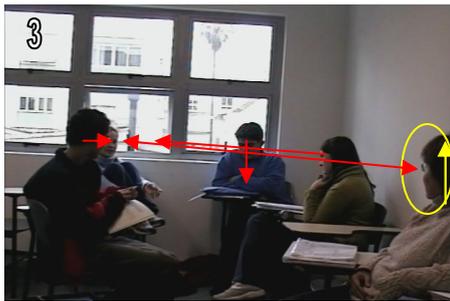
⁵ Agradeço, mais uma vez, à Gabi Bulla pela oficina ministrada em que compartilhou com o grupo ISE o modo como fazia transcrições multimodais. Para extrair os quadros parados, bem como para revisar os momentos exatos em que as falas dos participantes começavam a se sobrepor e as pausas utilizei o programa Sound Forge 9.0, versão de teste, que pode ser baixado no site <http://www.sonycreativesoftware.com/download/trials>.



07 Andressa: and you can regr^e:t and the surgery ca::n:: (ta:ke)



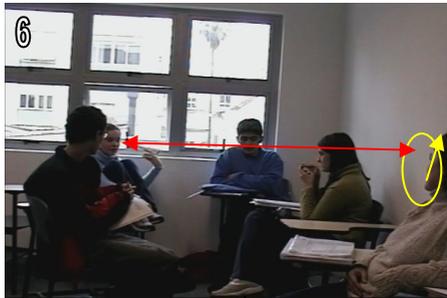
08 u:h can let u::h how can I sa:y::



09 (2.6) =



10 Andressa: → ma::rcas <digamos assim>
11 (0.5)



12 Sálvia: → a:::h [it ca:n be: sca:rred]
 13 Andressa: [the surgery can not be PE:r]fect,

No turno das linhas 07-08, Andressa produz várias iniciações de reparo em que ou mantém o olhar na direção da participante a quem já se dirigia (quadro 1) ou direciona olhar a sua mão (quadro 2). No final de seu turno, Andressa direciona olhar à Sálvia (quadro 3) e produz a elocução *how can I sa:y::*, iniciando o que poderia ser interpretado como um início de pedido de ajuda. Observamos silêncio de dois segundos e seis décimos (linha 09) em que a participante mantém olhar direcionado à Sálvia, que inclina a cabeça para frente (quadro 4), como que em resposta a elocução anterior de Andressa. Andressa (linha 10) toma o turno e produz o item “marcas”, em alinhamento sintático com seu turno anterior. Após cinco décimos de segundo, Sálvia toma o turno e demonstra ter interpretado as ações feitas por Andressa das linhas 08-10 como um pedido de ajuda, já que produz como resposta um equivalente na língua inglesa. A interpretação de Sálvia de que Andressa estaria pedindo ajuda é justificada não só na análise das ações dos turnos, mas nas mudanças de direcionamento de olhar (e manutenção do mesmo durante dois segundos e seis décimos e durante a produção do item “marcas”). Desse modo, se existe a possibilidade de que o direcionamento de olhar tenha sido relevante para que Sálvia tivesse produzido sua próxima ação (a ajuda que teria sido solicitada), tal recurso multimodal deve estar presente nas transcrições.

3.5 ANÁLISE SEQÜENCIAL E CONJUNTA

A análise do que está acontecendo em cada aqui-e-agora é feita com base nas ações dos participantes, e não no puro conteúdo de suas falas, como já apontado na seção 2.1.1. Isso demanda muito trabalho e exercício de “continência”: por vezes, por sermos professores, queremos fazer uma série de asserções que seriam úteis no que diz respeito à formação de profissionais da área; entretanto, o que queremos dizer sobre os dados pode não ser relevante para os participantes daquela interação e, portanto, se temos um compromisso de privilégio à perspectiva dos participantes, esse nosso ímpeto deve ser contido.

Por meio da análise seqüencial de dados, busca-se descrever como os participantes constroem diferentes ações em conjunto em cada aqui-e-agora. Em tal análise, buscamos descrever os procedimentos que os participantes mobilizam para lidar com a(s) ação(ões) produzida(s) anteriormente e projetar uma próxima ação. Os procedimentos mobilizados por cada participante é o único material a que os demais participantes de uma interação têm acesso, assim, analisar a mobilização de tais procedimentos é uma tentativa de analisar a produção das ações pela perspectiva dos participantes, já que tentamos analisar apenas os materiais aos quais os próprios participantes da interação têm acesso⁶.

Dada a complexidade do exercício que é fazer análise seqüencial de dados, as análises feitas no capítulo 4 são fruto de reuniões analíticas do grupo de pesquisa “Interação Social e Etnografia” e diálogos com alguns desses pesquisadores fora do contexto de reunião. Ao todo foram realizadas três reuniões cujo foco era os dados do presente estudo, sendo uma delas durante uma oficina de análise de dados que contou com a presença do professor Alan Firth, da Universidade de Newcastle, Inglaterra. Em tais reuniões, além de proceder à análise seqüencial conjunta, os pesquisadores do grupo revisaram as transcrições e fizeram sugestões de inclusão de quadros que não constavam nas versões anteriores das transcrições.

Tendo como base as perguntas de pesquisa expostas em 2.1.4 e os procedimentos metodológicos descritos no presente capítulo, passo à análise de dados.

⁶ Por ter como objetivo descrever a produção de ações situadas buscando a aproximação da perspectiva dos participantes, optei por não fazer visionamento de dados com os participantes da interação, apesar de reconhecer que o uso tal procedimento metodológico pudesse proporcionar discussões bastante interessantes.

4 PEDIR AJUDA E FAZER APRENDER, OFERECER AJUDA E FAZER ENSINAR, E A ORIENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES PARA A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL DA ATIVIDADE DE ENCENAR EM GRUPO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os segmentos analisados neste capítulo aparecem em três subcapítulos, de acordo com os objetivos analíticos. O primeiro trata das diferentes trajetórias do par adjacente pedido de ajuda/produção ou não-produção da ajuda solicitada. O segundo investiga diferentes trajetórias de oferta de ajuda/aceitação ou não-aceitação da ajuda solicitada. O terceiro, por fim, trata do modo como as encenações construídas no momento da apresentação são topicalizadas pelos participantes em um terceiro momento, em que discutem as encenações realizadas.

Em cada subcapítulo, os segmentos de fala-em-interação estão organizados em seções de acordo com o aspecto analítico a ser abordado, sendo a última seção destinada a responder as perguntas de pesquisa relacionadas com o fenômeno em foco. Nos dois primeiros subcapítulos a disposição dos segmentos está ancorada em aspectos seqüenciais da trajetória dos pares e nas possíveis relações entre a produção do par adjacente e o trabalho interacional de fazer aprender ou, como foi revelado durante análise conjunta, fazer ensinar. O último subcapítulo explora as ações que os participantes fazem após o término das apresentações. No último subcapítulo os segmentos transcritos estão separados em duas seções de acordo com as diferentes práticas utilizadas pelos participantes para topicalizar as encenações.

4.1 PEDIDOS DE AJUDA COMO MÉTODO PARA SE FAZER APRENDER EM DIFERENTES MOMENTOS INTERACIONAIS

Neste subcapítulo examino as trajetórias de pedidos de ajuda nos momentos do ensaio e da apresentação da encenação em cinco seções. Na primeira, o foco é a realização do pedido de ajuda no momento de transição entre as instruções da tarefa e o ensaio da encenação, sendo que os participantes se orientam para a organização da atividade “dar instruções” como uma

atividade que requer mais de um turno de fala para ser realizada. Argumentarei que não há atraso antes da produção do pedido de ajuda e nem na produção da resposta ao pedido e que a realização de tal par adjacente nesse momento está relacionada com a ação de fazer aprender. Na segunda seção, examino dois segmentos em que são produzidos pedidos de ajuda que são tratados como problemáticos pelos participantes. Argumentarei que, nesses segmentos, além de o alvo do pedido de ajuda ser tratado como um objeto de aprendizagem, o próprio método para se fazer aprender – ou seja, o próprio pedido de ajuda – é transformado em um objeto de aprendizagem. Na terceira seção, examino dois diferentes pedidos de ajuda que focam como se diz “vender”. Ambos os pedidos foram feitos pela mesma participante, sendo um deles durante o ensaio e o outro durante a apresentação da encenação. Argumentarei que, apesar de o item “vender” ser tornado relevante como objeto de aprendizagem em um momento posterior à realização do primeiro pedido de ajuda, os participantes demonstram uns para os outros que a realização de fazer aprender foi feita nos dois momentos. Na quarta seção, analiso um segmento registrado durante a apresentação da encenação em que uma participante produz um turno de fala que é entendido por outra participante como um pedido de ajuda. Entretanto, a participante que fez o possível pedido de ajuda trata tal ação como uma busca de palavras a ser finalizada por ela mesma, já que produz uma resposta ao seu turno anterior. Argumentarei que a construção seqüencial da busca de palavras finalizada pela própria participante que iniciou a busca é uma evidência da orientação dos participantes para a despreferência da realização do pedido de ajuda no momento da apresentação da encenação e que a participante que produziu a busca de palavras está se construindo como competente. Finalmente, na última seção, analiso um pedido de ajuda produzido entre o momento do ensaio e o da apresentação de uma encenação. Argumentarei que o pedido de ajuda é produzido com hesitação, silêncio e repetição da primeira sílaba do item lingüístico focado no pedido de ajuda, e que a produção de tais fenômenos seriam evidências de que a ação de pedir ajuda seria uma ação despreferida naquele momento da atividade pedagógica.

4.1.1 Criar o momento certo para pedir ajuda: atividades que tomam mais de um turno, pedidos de ajuda e fazer aprender

Nesta seção analiso 1) o modo como os participantes constroem um contexto para a realização do pedido de ajuda após as instruções para a realização da atividade pedagógica, 2) a organização seqüencial do pedido de ajuda e das categorias de pertencimento mobilizadas e 3) a construção do fazer aprender demonstrável pelas diferentes categorias de pertencimento mobilizadas pela participante que fez o pedido de ajuda ao longo da seqüência.

O segmento abaixo teve início trinta segundos após a participante Sálvia começar a introduzir a próxima atividade pedagógica a ser realizada. Sálvia já havia dividido os outros participantes em dois grupos (devendo cada grupo encenar uma família diferente) e dito o que deveria ser feito. No primeiro excerto abaixo, Sálvia lê as instruções do livro em voz alta e, ao ler, produz um item lingüístico (marcado no turno com uma seta) que será tornado relevante no segundo excerto ao ser tornado o foco de um pedido de ajuda por outra participante.

Segmento 1, excerto 1
1 - 0:17:30 - 0:20:34
"What's the meaning of afford?"

<p>01 Sálvia: ta:sk number tʌwo. 02 (0.6) 03 Sálvia: rɔlə-play the fɔləwɪŋ situʌʃən, 04 (0.7) 05 Sálvia: a tʃi:neɪdʒ ɡi:rl, ɪz tɑ:lkiŋ tu her pɑ:rents, 06 (1.1) 07 Sálvia: she's trɪ:ɪŋ tu kɔnvi:ns them tu let her ʌndəɡo: 08 a plɑstɪk sɜ:dʒəri, 09 (1.1) 10 Sálvia: θi:nk əbaut the fɔləwɪŋ kwestʃənz, 11 (0.4)= _____</p>	
<p>12 Sálvia: <u>WHy</u> dɔs she wɑnt tu hæv the plɑstɪk sɜ:dʒəri, 13 (0.7) 14 Sálvia: ɪz the sɜ:dʒəri r-ri:li ne:sesɑ:ri, ɑre there ɪni 15 ri:sks ɪnvɔ:lvd, 16 (1.3) 17 Sálvia: → [u:h] kæn the pɑrents əfɔ:d ɪt, 18 Luciana: [k(h) k(h)] 19 (0.3) 20 Sálvia: ɔk, 21 (0.4) 22 Sálvia: sɔ ɪ'm ɡɔɪŋ tu ɡɪv ju (si-) fɪv mɪnɪts tu dɪskʌs 23 the sɪtuʃən əs ə >fɑ::mɪli ɔk, rɛmɛ:mber,<</p>	

No excerto acima, os participantes parecem se organizar para realizar a atividade interacional de leitura das instruções do seguinte modo: o participante que lê sustenta o turno até o final da leitura. Sálvia dá início à leitura na linha 01 e só termina na linha 22. Mesmo com pausas significativas (linhas 06 e 09, pausas de um segundo e um décimo) após turnos completos, nenhum outro participante toma o turno para fazer qualquer ação. A organização da tomada de turnos nessa atividade, nesse sentido, se assemelha à organização de tomada de turnos durante a contação de histórias⁷ e a produção de uma lista de compras (SCHEGLOFF, 2000) em que os participantes se orientam para o fato de que o término da construção de uma unidade de turno não indica o fim da ação que o participante esteja fazendo.

A participante Sálvia sinaliza, da linha 20 a 22, o fim da atividade da leitura das instruções e passa a dar as instruções finais. Após a produção do turno da linha 17, há uma pausa de três décimos de segundo em que nenhum participante toma o turno. Sálvia então toma o turno novamente (linha 20, *ok,*), e há uma nova pausa de quatro décimos de segundo em que nenhum participante toma o turno. Sálvia novamente faz auto-seleção (linhas 22 e 23) e segue dando instruções (*so I'm going to give you (si-) five minutes to discuss the situation as a >fa::mily ok, reme:mber,<*).

Faz parte desse momento da tarefa, também, começar a organização espacial para a encenação. Na linha 11 (quadro 1), Tiago, que havia previamente sido alocado como membro da família de Andressa, Flávia e Diogo (sentados fora do quadro da câmera e do lado oposto ao de Luciana, Nívea e Francesco), levanta-se e puxa sua cadeira em direção ao outro lado da sala. Nenhum dos participantes demonstra qualquer estranhamento em relação à ação de Tiago, de modo que podemos dizer que sua ação foi considerada “normal” naquele aqui-e-agora.

Gostaria de chamar a atenção para a linha 17, em que Sálvia dá instruções quanto aos aspectos a serem considerados na encenação da discussão familiar (*[u:h] can the parents afford it,*). O item “*afford*” é o item sobre o qual chamei atenção anteriormente. Esse item será tornado relevante pela participante Nívea como alvo de um pedido de ajuda no excerto 2, a seguir (após 65 linhas que foram omitidas⁸). Chamo atenção, ainda, para o fato de a participante estar acompanhando a leitura das instruções da tarefa em seu livro (quadro 2). Nas linhas omitidas, Sálvia deu algumas outras instruções para a realização da atividade. Abaixo, então, analiso a produção do pedido de ajuda feito por Nívea e respondido por Sálvia (turnos marcados com setas) e as categorias de pertencimento mobilizadas nesse momento.

⁷ Me refiro aqui à contação de histórias em conversa cotidiana.

⁸ A transcrição completa do segmento 1, incluindo as linhas omitidas, pode ser encontrada no Anexo 3.

Segmento 1, excerto 2
 ((65 linhas omitidas))

88 Sálvia: pe:ople, not mo:re than ten mi:nutes ok,
 89 (3.7) =



90 Luciana: a::i:: droga.

91 (0.9) =

92 Andressa: (***)

93 (2.5) =



94 Luciana: hah é:: fica olhando

95 (3.0)



96 Luciana: ↑ih:, ↑ih:, [↑ih:,]

97 Nívea: → [tea:]cher, what's the meaning of af[ford,]

98 Luciana: [you're]



99 not part [of my family]

100 Sálvia: [to have mo:ney,] (enough) for something

Das linhas 88 a 100, os participantes se orientam para um período de transição de enquadres entre o momento instrucional da tarefa (em que Sálvia dizia o que os demais participantes deveriam fazer) e o de ensaio (em que os participantes encenam a situação solicitada para depois apresentarem ao outro grupo). Na linha 88, Sálvia dá a última instrução quanto ao tempo de preparação da encenação, e há uma pausa de três segundos e sete décimos (linha 89). Os participantes parecem estar se aprontando para o início do ensaio: Luciana guarda seus materiais (quadros 3, 4 e 5), Francesco e Nívea olham para o livro, enquanto Luciana junta seu material (quadro 6), e Andressa (participante que fora alocada no outro grupo) e Luciana se engajam em conversa (linhas 92, 94, 96 e 98-99, quadros 8, 9, 10 e 11).

Essas ações todas acontecem sem que os participantes comecem de fato a encenar seus papéis e criar a realidade a ser representada.

Nesse período de transição (linhas 97 e 100), Nívea e Sálvia constroem o par pedido de ajuda/ajuda. No pedido de ajuda, conforme adiantado anteriormente, a participante pergunta o sentido do item “*afford*” (*[tea:]cher, what’s the meaning of afford,*), que havia sido usado previamente pela própria participante a quem o pedido de ajuda foi endereçado, quando essa lia as instruções (excerto 1, linha 17, quadro 2 *[u:h] can the parents afford it,*). Sálvia (linha 100), em sobreposição à parte do turno de Luciana (do qual tratarei ainda nesta subseção), produz a ajuda solicitada por Nívea (*[to have mo:ney,] (enough) for something*). Ao pedir ajuda a Sálvia, Nívea torna relevante um item que fora usado previamente na leitura das instruções e demonstra não conhecer o sentido de tal item, categorizando-se como quem-não-sabe seu sentido e alocando a Sálvia a categoria de quem-saberia-o-sentido de tal item. Sálvia ao produzir a ajuda solicitada (linha 100), categoriza-se como quem-sabe tal item.

Argumento, ainda, que tal pedido de ajuda, cujo foco foi o sentido de um item utilizado previamente pela participante que lera as instruções, não foi feito com atraso. Isso pode ser justificado pelo fato de a leitura das instruções da tarefa (conforme expus anteriormente) ter sido organizada de forma similar à de uma contação de história, ou seja, uma participante tinha o direito interacional de permanecer com o turno. Após a leitura, Sálvia continuou dando instruções aos demais participantes. Somente após o término da seqüência instrucional, Nívea tomou o turno para fazer o pedido. É possível dizer que Nívea esperou pelo momento adequado para fazer seu pedido de ajuda, tal qual descrito por Schegloff (2000, p. 212-216) em relação à organização do reparo nesse tipo de atividade.

Logo após a realização do pedido de ajuda, Luciana começa a se orientar para a construção da realidade da encenação. Ainda engajada na comunicação com Andressa (linhas 98-99, quadro 11), Luciana categoriza Andressa como não-pertencente-a-sua-família (*you’re not [part of my family],*), valendo-se das instruções da atividade pedagógica dadas anteriormente para encerrar sua troca de turnos com ela.

Logo após, os participantes Luciana, Nívea e Francesco passam a construir o momento interacional do ensaio da encenação. Durante a encenação, destaco que a participante Nívea, que fez o pedido de ajuda focando o sentido de “*afford*”, lida com o item nesse momento sem problematizá-lo (turno marcado com uma seta).

Segmento 1, excerto 3

101 (2.4) =



102Luciana: m↑↑↑u::m↑↑↑y::hihihihi
103 (1.2)



104Nívea: °(****)°



105Luciana: excu:se me sir, hahaha
106 (3.5) =



107Franccesco: a::i, a:::i,
108Nívea: so,
109 (0.9)
110Franccesco: u:h,



111Luciana: I wanna have a:: eye su:rgery
112 (0.6) =
113Luciana: hahaha WHA:::t,

114Nívea: is it really necessary,
115 (0.4)
116Luciana: YE::s,(of course) it is,
117Nívea: u::h,
118 (0.3)



119Franccesco:→ we cannot afford it it's too:: expe::nsive
120Nívea: → ye:s,
121Luciana: SH↑↑UT U↑↑P hahaha



A encenação propriamente dita inicia na linha 102. Apesar de Luciana, nas linhas 98-99 (excerto anterior), ter se orientado para a organização de participação em “famílias”, ela não se engaja no trabalho interacional de ensaiar a encenação com os demais colegas de grupo. Na linha 101, quadros 12, 13, 14, 15, Luciana se aproxima de Nívea e Franccesco, chegando mais perto de seus colegas de equipe. Esse movimento de se aproximar fisicamente se relaciona à categorização feita por Luciana a Andressa e projeta o início do ensaio da encenação, conforme a descrição de Goffman (1959/2003) de que a organização espacial dos atores sociais faz parte do trabalho de apresentar o “eu”. Na linha 102, Luciana endereça por meio de direcionamento de olhar (quadro 16) um turno a Nívea (a quem o papel de “mãe” da família tinha sido anteriormente alocado por Sálvia), dando início ao ensaio da encenação.

Da linha 102 a 110, os participantes constroem uma espécie de introdução ao assunto que será tratado no encontro familiar encenado. Após pausa de um segundo e dois décimos (linha 103), Nívea (linha 104) produz um turno inaudível para o transcritor (possivelmente em resposta ao turno da linha 102, de Luciana). Por meio de direcionamento de olhar (quadro 17), Luciana (linha 105) endereça um turno à Franccesco. O participante responde por meio de mudança de seu direcionamento de olhar (linha 106, quadro 18), antes direcionado para baixo e, depois, à Luciana. Nas linhas 107, 108, 109 e 110, Franccesco e Nívea parecem construir o espaço interacional para a realização da discussão.

Essa introdução é similar ao pré-jogo (GOFFMAN, 2002), observado como parte de um evento social, por exemplo, uma entrevista coletiva (GOFFMAN, 2002, p.108-110): faz parte da realização da entrevista um momento em que os participantes não estejam engajados em fazer a entrevista em si, mas sim, uma espécie de “enquadramento” ao que esteja por vir (o pré-jogo), a realização da entrevista em si (jogo) e uma espécie de “desenquadramento”, em que os participantes se orientam para outra coisa que não a entrevista em si (pós-jogo). O fato de observarmos no segmento tratado nesta seção a produção de algo que se assemelha a um pré-jogo já dentro do enquadre da encenação, mas antes da cirurgia plástica ser topicalizada e discutida, é uma evidência de que os participantes dessa sala de aula estejam criando e instaurando a realidade ficcional do evento familiar dentro de um evento maior. Assim, cumprir a tarefa de encenar em grupos consiste em de fato criar aquela realidade e sustentá-la valendo-se da língua alvo para tal. Assim, a realização da atividade pedagógica consiste em de fato criar a discussão familiar e realizá-la, e não em apenas praticar para uma discussão familiar futura a acontecer fora da sala de aula.

Na linha 111, Luciana torna evidente o objetivo do encontro familiar então construído (*I wanna have a:: eye surgery*), e, a partir daí, Nívea e Francesco se organizam em uma parte (GOODWIN, 1990) ao tratarem do tópico trazido à tona por Luciana. Nívea responde ao turno de Luciana (linha 112) com um gesto (quadro 19). Em seguida, Nívea (linha 114) questiona a necessidade da realização de tal cirurgia (*is it really necessary,*), que é afirmada por Luciana (linha 118, *YE::s, (of course) it is,*). Francesco (linha 119), ao produzir o turno *we cannot afford it it's too:: expensive,* impõe um obstáculo à realização da cirurgia. O turno de Francesco se alinha com a pergunta anterior de Nívea na medida em que Nívea questionou a realização da cirurgia plástica e Francesco deu um motivo para a não-realização da cirurgia. Após o turno de Francesco, Nívea (linha 120) concorda com tal obstáculo citado (*ye:s,*), demonstrando manter-se alinhada com ele em uma parte.

A manutenção da organização de Francesco e Nívea em uma parte é marcada explicitamente no turno de Nívea da linha 120. Isso só é feito no momento em que Nívea lida com o turno de Francesco, que apresenta o item “*afford*” (foco do pedido de ajuda anterior de Nívea). Não temos como especular o que Nívea teria ou não feito se ela não tivesse perguntado antes o sentido do item lexical “*afford*”. O que temos é o fato de que ela faz uma próxima ação relevante a seu personagem na encenação: ao lidar com a ação feita previamente por Francesco. Ao concordar com o que ele havia dito/feito, ela mantém a relação de alinhamento em uma parte com o participante. Se, no excerto 2 do segmento tratado nesta seção, a participante tornou relevante a categoria de não-conhecedora do sentido do item “*afford*”, nesse momento ela torna relevante seu alinhamento com Francesco, lidando com o turno de Francesco sem tornar relevante a categoria de não-conhecedora do item previamente problematizado. Assim, para todos os efeitos práticos, no terceiro excerto, ela lida com o item como conhecedora de seu significado, ou, no mínimo, como não-desconhecedora e usuária da língua que não precisou de ajuda para levar adiante a interação.

Nesse primeiro segmento, mostrei 1) como os participantes se orientaram para a construção de um momento adequado de pedir ajuda sem produzir atraso na realização de tal ação e 2) o modo como diferentes categorias foram tornadas seqüencialmente relevantes por Nívea ao lidar com o item “*afford*”. A construção do par adjacente pedido de ajuda/produção da ajuda solicitada parece ter sido um método que Nívea usou para tornar relevante algo que ela não sabia e queria/precisava saber para cumprir a tarefa e se orientar a Sálvia como participante que sabia e que poderia ajudá-la (ou ainda, ensiná-la) a lidar com o item.

4.1.2 Fazer aprender a fazer aprender em diferentes momentos interacionais: os pedidos de ajuda como objetos a serem construídos e aprendidos pelos participantes

Nesta seção, analiso dois segmentos em que os participantes tornam relevante como objeto de aprendizagem não somente itens lexicais, mas os próprios métodos (os pedidos de ajuda) utilizados por eles para fazerem a ação de fazer aprender um item lexical. Ambos os segmentos foram produzidos pelo mesmo grupo, tendo sido um deles produzido durante o momento de ensaio, e o outro, durante o momento da apresentação. Para tanto, examino cada segmento por vez, procurando descrever 1) como, seqüencialmente, esses pedidos de ajuda e a produção das ajudas em si são organizados, 2) como os participantes demonstram que os pedidos de ajuda se tornam relevantes como objetos de aprendizagem e 3) como a ação de solicitar prestação de contas e de prestar contas se relaciona com a ação de pedir ajuda e é produzida de forma distinta no ensaio e na apresentação.

4.1.2.1 Fazendo aprender a fazer aprender no ensaio

Antes de o segmento começar, Luciana (interpretando o papel de filha) tentou sem sucesso convencer Francesco (interpretando o papel de pai) a vender seu carro para que a família arrecadasse dinheiro para financiar a cirurgia plástica.

Segmento 2, excerto 1
4-0:22:18 - 0:23:54
"How do you say útero?"

01 (3.6) =    

02 Luciana: mu:::m,  

03 (0.4) = 

04 Luciana: → for all the years o::r mo:nths that I was in your
 05 belly

06 (1.2) =

07 Luciana: what are you- (,) do(h)in(h)- hahaha

08 (1.4) =

09 Nívea: °a:h eu mere:ço,°

Da linha 01 à linha 06, Luciana passa a tentar convencer Nívea a permitir a realização da cirurgia, e Nívea, por meio de gestos, parece fazer uma ação que não necessariamente lida com o turno de Luciana. Essa análise pode ser sustentada pelo fato de Nívea, desde o início (linha 01, quadros 1, 2, 3, 4 e 5), estar gesticulando enquanto olha para Luciana. Luciana (linha 02), então, se direciona a Nívea (*mu::m,*), que continua gesticulando (linha 02, quadro 06). Após pausa de quatro décimos de segundo (linha 03), Luciana (linhas 04-05) volta a endereçar um turno a Nívea (*for all the years o::r mo:nths that I was in your belly*). Nívea, entretanto, não produz nenhum turno relacionado ao turno de Luciana e apenas gesticula (quadros 8, 9, 10 e 11). Luciana (linha 07), então, lida com as ações feitas por Nívea ao produzir a elocução *what are you- (,) do(h)in(h)- hahaha*. É interessante observar que Luciana demonstra entender os gestos de Nívea de certo modo como impossibilitando que suas ações fossem feitas. Nívea não produz nenhum turno relevante após

o turno das linhas 04-05 de Luciana, o que é sustentado pelo fato de Luciana de certo modo iniciar a produção de uma pergunta para Nívea na linha 07 *what are you- (,) do(h)n(h)-hahaha*. Assim, apesar de Nívea não produzir um turno de fala, as ações feitas por ela parecem se sobrepor à ação que Luciana tenta levar a cabo.

Chamo atenção ao turno de Luciana das linhas 04-05, em que a participante ao tentar convencer a mãe, usa o item “*belly*”. Esse item será problematizado e tornado alvo de um pedido de ajuda pela própria participante no excerto que segue, no turno marcado com uma seta.

Segmento 2, excerto 2

<p>10 Luciana: <u>tea:, che:::r,</u> 11 (0.3) ↑ 12 Sálvia: what, 13 (0.4) 14 Luciana: → can I consi::de::r-consi:der u::hn be::lly:: like 15 ú:tero?</p>	 <p>17</p>	 <p>18</p>
---	--	---

Das linhas 10 a 15, Luciana constrói o contexto para a construção do pedido de ajuda e o faz. Pelo fato de Sálvia estar próxima ao outro grupo que ensaiava no outro canto da sala, Luciana (linha 11) a chama (*tea:, che:::r,*), e, após três décimos de segundo, Sálvia responde (*what,*). Na presença de Sálvia, então, Luciana (linhas 14 e 15), após quatro décimos de segundo (linha 13), solicita ajuda, problematizando o item previamente utilizado (“*belly*”) e solicitando a confirmação de que tal item poderia ser considerado o mesmo que “útero” (*can I consi::de::r-consi:der u::hn be::lly:: like ú:tero?*). Por meio de tal pedido de ajuda, a participante apresenta um candidato ao item “útero” na língua inglesa (“*belly*”). A seguir, Sálvia sinaliza problemas (marcados com duas setas) para lidar com o pedido de ajuda a ela endereçado por Luciana, e o pedido de ajuda é tornado relevante como objeto de aprendizagem ou, no mínimo, a ser co-construído. As tentativas de levar a cabo as iniciações de Sálvia estão marcadas com uma seta.

Segmento 2, excerto 3

<p>14 Luciana: can I consi::de::r-consi:der u::hn be::lly:: like 15 ú:tero? 16 (1.2) 17 Sálvia: → consider wha?:t, 18 (0.5) 19 Luciana: → be:lly, (0.3) ú?tero, 20 (1.0)= 21 Sálvia: → be:lly? 22 (0.4)</p>	 <p>19</p>
---	--

23 Luciana: hahaha

24 Sálvia: → consider be?lly what?

25 Luciana: → útero uh(h)u(h)
26 (4.3)

27 Sálvia: → consider wha:t?
28 (0.9)

29 Nívea: forget it

30 Luciana: → hahahaha how can I say útero,
31 (0.4)

32 Sálvia: a:::::h, wo[:mb,]

33 Luciana: [ex]cuse me, you're not part of my fa:mily,

Após um segundo e dois décimos, inicia-se uma longa seqüência de reparo (linhas 16-30), em que o pedido de ajuda feito por Luciana é apontado por Sálvia como fonte de problema. A seqüência de reparo só é finalizada quando Luciana re-faz (linha 30) o pedido de ajuda feito nas linhas 15-16. Na linha 17, Sálvia inicia reparo, repetindo a primeira parte do pedido de ajuda de Luciana (*consider wha?:t*). Luciana (linha 19), após cinco décimos de segundo (linha 18), leva a cabo o reparo, valendo-se da prática de expor lado a lado o candidato em língua inglesa (*be:lly*) e o correspondente em língua portuguesa ((*0.3*) *ú?tero*) e, após, faz um gesto complementando seu turno de fala (quadro 19). Sálvia (linha 21) inicia reparo novamente, repetindo parte do turno anterior de Luciana (*be:lly?*). Luciana (linha 23), após quatro décimos de segundo (linha 22), ri (*hahaha*) e Sálvia (linha 24) produz nova iniciação de reparo (*consider be?lly what?*). Luciana (linha 25) leva a cabo o reparo, novamente completando o turno de Sálvia (*útero uh(h)u(h)*) com o item “útero”. Após quatro segundos e três décimos (linha 26), Sálvia (linha 27) recicla a iniciação de reparo (*consider wha:t?*), ao que Nívea responde *forget it*, após nove décimos de segundo. Luciana (linha 30), então, modifica o pedido de ajuda que havia feito nas linhas 15 e 16 (*can I consi::de::r-consi:der u::hn be::lly:: like ú:tero?*), valendo-se, para isso, da forma “*how can i say*”: (linha 30) *hahahaha how can I say útero*. Sálvia, após quatro décimos de segundo, responde *a:::::h, wo[:mb,]*, provendo a ajuda solicitada por meio desse último pedido de ajuda, e, assim, lidando com o pedido de ajuda de Luciana como tal e finalizando a seqüência de reparo.

Entre as linhas 15 e 33, Luciana demonstra que saber como se diz tal item é relevante para ela, tanto que, mesmo com todas as iniciações de reparo sobre seu pedido de ajuda, ela não desiste da ação. Ela demonstra precisar/querer saber como se diz o item e se dirige a Sálvia como a participante que pode dar a ajuda solicitada, demonstrando orientar-se para as categorias de pertencimento de quem-sabe/quem-não-sabe, ou ainda quem-precisa-de-ajuda/quem-pode-ajudar. Bem como Luciana, Sálvia se orienta para a necessidade/desejo de Luciana de saber uma informação que não sabe ainda. Sálvia, por outro lado, não lida com o pedido de ajuda de Luciana, já que inicia reparo diversas vezes repetindo partes do pedido de ajuda inicial. Somente após uma re-elaboração do pedido, em que Luciana se vale da forma “*how can I say...*” e descarta o candidato “*belly*”, Sálvia produz uma resposta ao pedido. É interessante notar que, ao longo das linhas referidas, Sálvia vai se aproximando fisicamente de Luciana (quadros 20, 21 e 22) e depois passa a caminhar para trás (início do movimento no quadro 23). Por meio de tal movimentação, Sálvia entra no enquadramento da encenação construída e sai do mesmo, inclusive fisicamente.

Se, por um lado, Luciana torna relevante o item “útero” como objeto não-conhecido, Sálvia torna relevante, por meio de diversas iniciações de reparo, que o modo como Luciana pediu ajuda poderia ser um objeto não-conhecido ou ininteligível ou inapropriado. As diversas iniciações de reparo por Sálvia (linhas 17, 21, 24 e 27) repetiam partes do pedido de ajuda inicial de Luciana e, após Luciana re-elaborar o modo como solicitava ajuda, Sálvia não só torna relevante que pode lidar com o pedido de ajuda ao prover o item solicitado, mas também por meio da produção do *a:::::h*. É possível analisar que Sálvia, ao produzir o *a:::::h*, torna relevante que a partir daquele momento há uma mudança de status informacional (DREW, 2005; SCHEGLOFF, 1991). A participante poderia ter apenas provido o item e assim teria feito uma próxima ação relevante após Luciana ter levado a cabo reparo e a seqüência teria continuado mesmo assim. No entanto, antes de produzir o item, ela produz o *a:::::h*, tornando sua compreensão relevante para a interação em andamento. Houve uma grande união de esforços não só para que Luciana conseguisse o item desejado, mas para que ela conseguisse fazer seu pedido de ajuda ser aceito. Talvez se possa dizer que o trabalho interacional de fazer aprender não tenha se restringido à aprendizagem do equivalente ao item “útero” em língua inglesa, mas também a qual prática é desejável para pedir ajuda e, assim, fazer aprender naquela sala de aula.

Em relação a esse segundo possível objeto de aprendizagem, é difícil afirmar que apenas um dos participantes demonstrou ter feito o trabalho interacional de fazer aprender.

Luciana, por um lado, depois de diversas tentativas de levar a cabo reparo que culminaram na re-elaboração do pedido de ajuda, aprendeu como fazer para que seu pedido de ajuda pudesse ser compreendido e então atendido. Sálvia, por outro lado, por meio das iniciações de reparo, atrasa a produção da ajuda solicitada, realizada após a re-elaboração do pedido.

No excerto que segue, os participantes lidam com o item “womb”, e acontece uma nova seqüência de iniciação de reparo em que Sálvia parece demonstrar ter aprendido algumas das estratégias utilizadas por Luciana para levar a cabo a iniciação de reparo sobre o pedido de ajuda. A iniciação de reparo de Luciana está marcada com uma seta, e o resultado da iniciação produzido por Sálvia está marcado com duas setas.

Segmento 2, excerto 4

32 Sálvia: a:::::h, wo[:mb,]
 33 Luciana: [ex]cuse me, you're not part of my fa:mily,
 34 (0.3)



35 Nívea: a:: [[hahahahaha]]aha
 36 ?: [[hahahahaha]]
 37 ?: [[hahahahaha]]
 38 Sálvia: wo:mb,
 39 (0.7)=
 40 Luciana: → ↑↑ãh?,
 41 Sálvia: → wo:mb, ú:tero
 42 Luciana: womb,
 43 (Andressa): (look at me)
 44 (0.8)=
 45 Luciana: what?
 46 (Andressa): what?
 47 (0.8) =



48 Luciana: m↑↑umm↑↑y, [hahaha]
 49 Nívea: [hahaha]
 50 (4.1)
 51 Luciana: (so::, this is it)hah
 52 (1.2)

Da linha 33 à linha 37, é construída uma seqüência encaixada à do pedido de ajuda. Luciana se engaja novamente em um diálogo com alguém do outro grupo (linhas 35, 36, quadros 24-25, [ex]cuse me, you are not part of my fa:mily,), o que é tratado por três participantes (Nívea e outros dois participantes que não pude identificar ao elaborar a transcrição) com risos (linhas 35, 36, 37). Podemos observar que os participantes demonstram

uns para os outros que a seqüência encaixada foi encerrada quando Sálvia (linha 41) repete o item “*womb*”, fornecido previamente por ela mesma na linha 32. Essa repetição pode ser interpretada como mais que uma mera repetição do item, mas como a repetição da ação feita antes do início da seqüência encaixada: a produção da segunda parte do par adjacente pedido de ajuda/ajuda. Já que Luciana não lidou seqüencialmente com sua ação de produzir a ajuda solicitada, Sálvia recicla tal ação.

Por meio dessa seqüência encaixada, ou, mais especificamente, por meio do turno de Luciana (linhas 32-33, quadro 25) [*ex]cuse me, you are not part of my fa:mily,*, temos uma evidência da sobreposição de enquadres que acontece. Luciana chama uma participante de fora de seu grupo para pedir ajuda e permanece nesse enquadre até a ajuda solicitada ser produzida, deixando o enquadre de encenação em suspensão até que obtivesse a ajuda solicitada. Entretanto, o enquadre fictício é tornado relevante no turno de Luciana (linhas 32-33) ao selecionar o atributo “*not-part-of-my-family*” para categorizar Andressa como não-apta a participar naquele momento, conforme já analisado na seção 4.1.1. Assim, os enquadres de produção de ajuda e de realização da ação de fazer aprender parecem estar sendo construídos de modo sobreposto ao enquadre da encenação.

Após três décimos de segundo, podemos observar nova seqüência de iniciação de reparo (da linha 39 a 42), dessa vez focando o turno de Sálvia da linha 38. Luciana (linha 40) inicia reparo usando um iniciador aberto, apontando o turno da linha 38 de Sálvia como fonte de problema. Sálvia (linha 41) produz novamente o item dito anteriormente e seu equivalente em língua portuguesa (*wo:mb, ú:tero*) para levar a cabo o reparo. Então, Luciana (linha 42), olhando para Nívea (quadro 28), repete o item *womb*,.

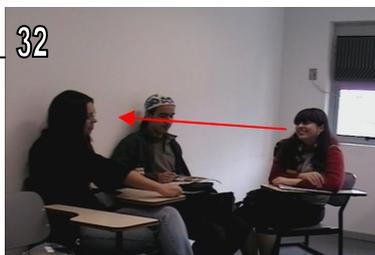
Chamo a atenção para o fato de Sálvia, ao levar a cabo (linha 41, *wo:mb, ú:tero*) o reparo iniciado por Luciana, valer-se da mesma prática utilizada por Luciana durante a longa seqüência de iniciações de reparo do excerto anterior (linha 19, *be:lly, (0.3) ú?tero,*). Relacionando tal observação à discussão realizada anteriormente nesta mesma subseção sobre o fazer aprender como próprio objeto de aprendizagem e sobre quem aprendeu naquele momento, talvez o uso de tal prática por Sálvia possa ser mais uma evidência (somada à produção do *a:::h,*) de que essa participante também tenha aprendido algo naquele momento.

Após nova seqüência inserida (entre Luciana e Andressa) Luciana (linha 55) sinaliza o fim daquele tópico (*(so::, this is it)hah*), e há uma pausa de um segundo e dois décimos. No excerto que segue, Sálvia toma o turno e se engaja numa seqüência de prestação

de contas sobre ambos o pedido de ajuda realizado anteriormente por Luciana e as iniciações de reparo feitas pela própria Sálvia antes de prover a ajuda solicitada. Os turnos em que as prestações de contas são realizadas estão sinalizados com uma seta.

Segmento 2, excerto 5

53 (1.2)
54 Sálvia: → but how-



55 (1.6)= _____
56 Sálvia: → but how is the womb () in the e:ye su:rgery
57 (0.6)
58 Luciana: → becau:se tea:cher,
59 (0.4)
60 Luciana: → she has to think all of the moments that I was in her,



61 (1.1)
62 Sálvia: A::h, o:k:, now I understand,
63 Luciana: ANd I was uh:: very (good for her) I didn't kick a
64 lot, huhu
65 (0.8)
66 Sálvia: → thi:s is to rea:son, 36
67 Luciana: ye::s,
68 (0.6)



69 Luciana: and I never (h)bi(h)(h)te

Nessa seqüência, as participantes Luciana e Sálvia se engajam na atividade de prestar contas sobre o que ocorreu anteriormente. A seqüência começa no turno de Sálvia (linha 54) quando ela começa a falar e se interrompe (*but how-*) e Luciana vira o rosto em sua direção (quadro 33).

Sálvia, na linha 56 (*but how is the womb () in the e:ye su:rgery*), produz um pedido de prestação de contas pelo pedido de ajuda de Luciana e, de modo encaixado, uma prestação de contas pelas suas iniciações de reparo. Ao solicitar a Luciana que explicita a relação do item “*womb*” com o objetivo de sua personagem na encenação

(convencer os pais a deixá-la se submeter a uma cirurgia plástica nos olhos), acaba produzindo uma prestação de contas pelas iniciações de reparo: a participante possivelmente não entendia a justificativa do uso do item no contexto da encenação quando ele foi solicitado. Quando Sálvia faz essa solicitação de prestação de contas, demonstra que 1) faz parte da ação de fazer um pedido de ajuda prestar contas sobre ele, caso isso seja solicitado, 2) para que alguém tenha seu pedido de ajuda respondido, tal pedido deve ser visto como justificável pelo outro participante e 3) que a não-produção imediata da ajuda solicitada deve ser justificada.

Luciana, da linha 58 (*becau:se tea:cher,*) a 60 (*she has to think all of the moments that I was in her,*), produz a prestação de contas sobre a relação do item “*womb*” com a encenação. É interessante apontar que, ao produzir tal prestação de contas, Luciana demonstra estar construindo o enquadre da encenação da situação familiar. Essa análise se sustenta no fato de ela dizer *she has to think all of the moments that I was in her*, (linha 60) descrevendo Nívea (*she*, linha 60, quadro 34, e *her*, quadro 35) como sua mãe (já que diz que Nívea deveria pensar nos momentos em que ela – Luciana – teria passado “dentro” de Nívea). Assim, nesse momento de prestação de contas sobre o pedido de ajuda, Luciana faz relevante a categoria de “filha” na encenação e não só a de participante que precisou solicitar ajuda. Isso seria mais uma evidência da sobreposição de enquadres apontada anteriormente.

4.1.2.2 Fazer aprender a fazer aprender na apresentação

O segmento⁹ reproduzido abaixo se deu alguns minutos após o início das apresentações. Poucos instantes antes, o participante Francesco dizia para Luciana que ela não poderia realizar a cirurgia plástica desejada pelo fato de a família não ter dinheiro suficiente para pagar os custos da cirurgia.

Segmento 3, excerto 1
11-0:33:05 – 0:33:49
“How can I say /'se: ɪʊ/?”

⁹ Esse excerto já foi apresentado em trabalhos anteriores, porém analisado com outros objetivos. Em Freitas (2006), o foco era a seqüência de reparo levado a cabo pelo terceiro (Egbert, 1998), e em Salimen (2006), os focos eram a seqüência de reparo durante encenações em grupo e as mudanças (ou não) de enquadres e *footings* (Goffman, 2002) ali construídas.

01 Luciana: we ca::n,> how can I say<
 02 /'se: ɪʊ/
 03 (0,6)
 04 Sálvia: ahn?
 05 Luciana: /'se: ɪʊ/
 06 (0,8)
 07 Sálvia: bre:asts,



Na linha 01, Luciana inicia o turno, parecendo se orientar à construção de uma fala de seu personagem na encenação e, para que a termine, necessita de ajuda. Quando produz *we ca::n,*, Luciana está direcionando olhar a Nívea (linha 01, quadro 1), a quem o turno seria endereçado. A vogal é alongada, e, então, a participante muda seu direcionamento de olhar: olha na direção de Sálvia (linha 01, quadro 2) e então diz *> how can I say < /'se: ɪʊ/*. Pela mudança do direcionamento de olhar e pela aceleração em *> how can I say <*, a participante parece estar demonstrando que, ao longo da produção do mesmo turno, ocorre uma mudança de interpretação do que estivesse acontecendo naquele aqui-e-agora: a construção da encenação e a construção de um contexto propício para o pedido de ajuda.

Da linha 03 à linha 05, observamos uma seqüência de reparo iniciado por Sálvia e levado a cabo por Luciana. Somente após tal seqüência, na linha 07, Sálvia fornece a ajuda solicitada por Luciana nas linhas 01-02. Após o pedido de ajuda feito por Luciana (linhas 01-02), com um atraso de seis décimos de segundo (linha 03), Sálvia inicia reparo, utilizando-se para isso de um iniciador de reparo aberto (*ahn?*), ou seja, ela não delimita a fonte de problema do turno anterior. Luciana (linha 05) leva a cabo o reparo, repetindo o item previamente utilizado na linha 02 (*/'se: ɪʊ/*), e, assim, demonstra interpretar que a iniciação de reparo seria sobre o item solicitado. Após pausa de oito décimos de segundo, Sálvia (linha 07) produz o item “*breasts*”, ao mesmo tempo em resposta ao pedido de ajuda realizado anteriormente por Luciana e ao resultado de sua iniciação de reparo anterior provido pela mesma participante.

Ao realizar o pedido de ajuda, Luciana torna relevante que não sabe um determinado item lingüístico e que isso a impede de continuar sua participação na encenação. A participante pára a produção de uma fala de seu personagem na encenação, modificando não só a velocidade de sua fala como também o direcionamento de olhar para realizar tal pedido. Ao modificar o direcionamento de olhar, que era anteriormente direcionado a Nívea e é

direcionado a Sálvia, a participante seleciona Sálvia como próxima falante e participante endereçada a responder ao pedido de ajuda e, assim, orienta-se a ela como a participante que sabe como se diz tal item na língua alvo e é capaz de lhe fornecer a ajuda necessária.

Segmento 3, excerto 2



08 Luciana: no:, the- H↑↑AH↑↑A [H↑↑A [HA [H↑AH↑A]
 09 Andressa: [HAHA [HAHA [HAHA] HAHA .h=
 10 Nívea: [ha [ha ha]

11 Francesco: [>° como é:, °<]



12 Andressa: =/'se: iu/ É VENDE:R, TEA::CHER, [/'se: iel/],
 13 Sálvia: [é?::??]
 14 (0,8)



15 Luciana: <<(perguntei se [era])>>
 16 Andressa: [NÃO PER]GUNto:u se:io ha, [ha, ha]

Da linha 08 à linha 16, os participantes demonstram uns para os outros que o entendimento de Sálvia acerca do pedido de ajuda (linhas 01-02) é diferente daquele que Luciana havia proposto. Luciana (linha 08) começa a demonstrar isso ao produzir a elocução *no:, the-* (endereçada a Sálvia por direcionamento de olhar) (quadro 3), seguida de risos (endereçados aos colegas de grupo por mudança no seu direcionamento de olhar, quadro 4).

Ao rejeitar a segunda parte de par produzida por Sálvia, Luciana rejeita, de modo encaixado, o entendimento revelado por Sálvia da primeira parte de par produzida por Luciana. Assim, o entendimento rejeitado não se limita ao do item /'se: iʊ/ como “seio”, mas o entendimento de que Luciana solicitava a tradução de um item. Andressa e Nívea (linhas 09 e 10) se alinham a Luciana pela produção de risos sobrepostos aos risos de Luciana. Francesco (linha 11, quadro 5) produz um turno em que parece demonstrar não entender o que acontecia, mas nenhum participante lida com ele.

O entendimento do pedido de ajuda por Luciana (linhas 01-02) é explicitado por Andressa (linha 12, =/'se: iʊ/ É VENDE:R, TEA::CHER, [/'se: iel/],). Sálvia (linha 13), em sobreposição à parte final do turno de Andressa, produz o turno de fala [é?:::?). É interessante observar que tanto o turno de fala de Andressa (linha 12) como o que é dito por Sálvia em sobreposição (linha 13) é produzido em língua portuguesa. Andressa responde ao turno de Sálvia (linha 13), também em língua portuguesa, novamente explicitando o entendimento errôneo de Sálvia (*ela [não pergu]nto:u se:io ha, [ha, ha]*).

Gostaria de ressaltar que o entendimento demonstrado por Sálvia na linha 07 que foi apontado como errôneo por Luciana e Andressa (linhas 08 e 12) não se restringe ao entendimento do item /'se: iʊ/. Tal mal-entendido também está relacionado com o entendimento de tal item somado ao que foi produzido anteriormente no turno de Luciana (> *how can I say* < /'se: iʊ/), ou seja, o turno inteiro. Ao produzir os turnos das linhas 12 (=/'se: iʊ/ É VENDE:R, TEA::CHER, [/'se: i1/],) e 15 (*ela [não pergu]nto:u se:io ha, [ha, ha]*), Andressa expõe que o item entendido por Sálvia como um item em língua portuguesa que completaria o enunciado “*how can I say...*” seria, na verdade, uma tentativa de produção na língua inglesa a ser verificado no pedido de ajuda. A fonte do mau-entendimento foi a interpretação feita por Sálvia do pedido de ajuda de Luciana para solicitar um item, ou seja, a prática utilizada por Luciana para confirmar um item que não sabia, mas para o qual havia um candidato a ser confirmado, bem como foi observado no segmento 2 “*How can I say útero?*”, na subseção anterior. Bem como no segmento 2, no excerto que segue do segmento 3, acontece uma seqüência de prestação de contas, marcada com setas nos turnos em que tal ação pode ser visualizada (uma seta nos turnos em que Sálvia presta contas e duas nos turnos em que Luciana presta contas).

Segmento 3, excerto 3

17 Sálvia: → [°disse°]
18 → <se:i:o.>

19

(.) =



20 Nívea:

↑A(H)I ↑A(H)i se:io é (não [dá:, ha ha]



21 Sálvia: →

[you said]

22

se:[io.]



23 Nívea:

[ha] ha [ha]

24 Sálvia: →

[you] di:dn't-



25 Nívea:

ha ha ha, [ha ha ha, ha ha]

26 Sálvia: →

[you didn't say sa:le

27 Nívea:

=ha [ha]

28 Sálvia: →

[you] said [<se:io.>]

29 Luciana: →

[(e↑u pe↑n)s↑ei)- hahahahaha

30 Luciana:

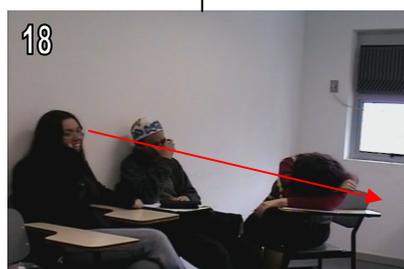
((h)* [(h)*(h)*])



31 Nívea: [(* * *] * * * * * * * * * *
 32 Sálvia: → o:ther in the e:yes now you a:lso want your



33 [bre:a]sts?
 34 Nívea: [ha:ha:]
 35 (0,4)
 36 Luciana: N↑↑0, tea:cher, a:nd:,



38 Sálvia: to se:ll, you can se:ll your car,
 39 (0,3)
 40 Luciana: é:, ye:ah,
 41 Franccesco: a:h:::,



Da linha 17 à linha 31, Sálvia passa a prestar contas sobre o seu mau-entendimento acerca do pedido de ajuda realizado por Luciana. Nas linhas 17-18, 21-22, 24, 26 e 28, as prestações de contas são feitas com base na pronúncia de Luciana do item “*sale*” como / ‘se: ɪʊ/. Nesses diversos turnos de fala, então, Sálvia aponta que a própria pronúncia de Luciana permitiria a audição de / ‘se: ɪʊ/ como “seio”. No turno das linhas 31-32, Sálvia traz à tona o próprio enquadre fictício em que os participantes debatem acerca da realização de uma cirurgia plástica para justificar sua audição e a ajuda equivocada produzida (*in the e:yes now you a:lso want ()your [bre:a]sts?*).

As repetidas vezes em que Sálvia produz a mesma prestação de contas podem ser relacionadas ao fato de que alguns dos participantes, inclusive Luciana, a participante que fez o pedido de ajuda, não demonstrarem orientação à sua fala. Por exemplo, na primeira vez em que Sálvia começa a prestar contas (linhas 17-18), Luciana e Nívea riem sem olhar em sua direção (quadros 8-9). O mesmo acontece durante as linhas 21-22 (quadros 11 e 12) e linha 24 (quadro 13). Finalmente, nas linhas 26-28, a participante consegue a atenção de Luciana por meio de direcionamento de olhar (quadros 14 e 15) e produz o turno da linha 29.

O fato de terem sido observadas prestações de contas por Sálvia é uma evidência de que produzir uma ajuda que não aquela solicitada é uma ação despreferida. Sálvia presta

contas a respeito da ajuda produzida por meio da explicitação das pistas que a levaram à compreensão do pedido de ajuda como uma solicitação de tradução de “seio”, em vez de uma solicitação de confirmação de um item candidato. A prestação de contas de Sálvia nesse momento público da realização da atividade pedagógica explicita que o modo como um item lingüístico é pronunciado pode trazer conseqüências interacionais.

No segmento 3 “*How do you say útero?*”, analisado na subseção anterior, também foi observada uma seqüência de prestação de contas acerca do atraso na produção da ajuda solicitada por Luciana. Entretanto, a prestação de contas, naquele momento privado da realização da atividade pedagógica de encenar, aconteceu por meio de uma solicitação de prestação de contas endereçada a Luciana. Sálvia pergunta a Luciana a relação de “útero” (item solicitado no pedido de ajuda) com a cirurgia nos olhos, tornando relevante que não sabia a justificativa para tal pedido. A prestação de contas de Luciana é feita dentro do enquadre da encenação, diferentemente da prestação de contas de Sálvia, observada no segmento 2 “*How can I say /'se: ɪʊ/?*”. Desse modo, a permeabilidade entre diferentes enquadres parece fazer parte do momento privado da atividade pedagógica de encenar, sendo a transição de enquadres mais trabalhosa no momento público.

Outra aproximação possível entre os dois segmentos se relaciona à observação de iniciações de reparo feitas pela participante a quem o pedido de ajuda havia sido endereçado (Sálvia). No segmento 2 “*How can I say útero?*”, a seqüência de iniciações de reparo culmina na re-elaboração do pedido de ajuda por parte de Luciana. Assim, pode-se dizer que houve uma negociação acerca do método de se fazer aprender naquela sala de aula. No segmento 3, “*How can I say /'se: ɪʊ/?*”, no entanto, após a seqüência de reparo que culmina na repetição do item /'se: ɪʊ/, as participantes não identificam a possibilidade de que não houvesse um compartilhamento do entendimento de uma prática para se pedir ajuda. A prática da qual Luciana se vale para pedir ajuda (linhas 01-02, > *how can I say* < /'se: ɪʊ/) no segmento 3 é muito similar ao modo que a mesma participante utiliza para pedir ajuda após as diversas iniciações de reparo feitas por Sálvia no segmento 2 (linha 30, *how can I say útero,*), com a diferença de, no segmento 2, tal prática ser utilizada para que se solicite uma tradução e, no segundo, uma confirmação.

Nos dois segmentos analisados nesta seção, a realização dos pedidos de ajuda e o trabalho interacional para negociá-los reconfiguram a atividade interacional realizada pelos participantes. Quando Luciana faz os pedidos de ajuda, a atividade interacional de encenar é reconfigurada: a participante demonstra estar engajada na atividade de fazer aprender um item

lingüístico. A atividade interacional na qual os participantes se engajam é reconfigurada novamente quando os participantes se engajam na co-construção do método para fazer aprender e nas prestações de contas.

Visto que os participantes se engajam em re-configurar a atividade interacional realizada, é possível dizer que a realização da atividade pedagógica de encenar em grupos não se resume a encenar os papéis e criar a realidade fictícia. Todo o trabalho interacional 1) de criação de um contexto para fazer um pedido de ajuda, 2) de realizar o pedido de ajuda em si, e 3) de co-construir e negociar o pedido de ajuda como método para se fazer aprender são tornados parte da realização da atividade pedagógica nos momentos de ensaio e apresentação, sendo as diferenças apontadas na análise dos pedidos de ajuda nesses dois momentos constituintes da construção do momento de ensaio como um momento de *bastidores* e o da apresentação como de *palco*.

4.1.3 Fazer aprender “o mesmo item” no ensaio e na apresentação? Diferenças no desenho de duas trajetórias envolvendo três participantes

Nesta seção, exponho lado a lado dois segmentos (cada um em uma subseção distinta) em que pedidos de ajuda são produzidos pela mesma participante (Luciana), focando o que poderia parecer ser o “mesmo” item lingüístico. Um dos segmentos acontece durante a realização do ensaio, e o outro durante a apresentação da encenação. Na análise argumentarei 1) que os participantes em ambos os momentos fazem uso dos pedidos de ajuda e demonstram construir o fazer aprender, 2) que apesar de os itens lingüísticos focados nos pedidos de ajuda dos dois segmentos parecerem ser o mesmo, se tratam de itens diferentes, sendo o item do segmento do ensaio um item em língua portuguesa, e o do segmento da apresentação uma tentativa de produção em língua inglesa e 3) que a ação de fazer aprender construída no momento do ensaio é tornada relevante no momento da apresentação por Luciana. Explorarei diferenças nos dois modos em que um terceiro participante entra na organização seqüencial do par adjacente pedido de ajuda/ajuda. O segmento registrado no momento da apresentação (a ser apresentado na subseção 4.1.3.2) foi analisado na subseção acima (4.2.2.2). A transcrição será reapresentada sem os quadros de imagem parada, e serão retomados apenas os pontos de análise relevantes para a discussão desta seção.

4.1.3.1 How do you say vender? Fazer aprender durante o ensaio

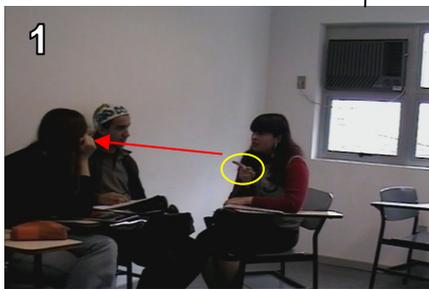
O segmento aqui analisado aconteceu logo que os participantes começaram a ensaiar a encenação e é a continuidade do primeiro segmento analisado neste subcapítulo (segmento 1, “What’s the meaning of afford?”), tendo acontecido após Nívea e Franccesco terem argumentado que a cirurgia plástica solicitada por Luciana seria muito cara e que a família não poderia custeá-la.

Segmento 4, excerto 1

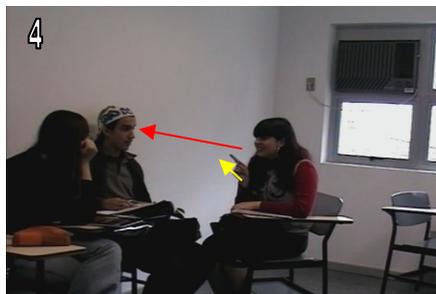
2-0:20:30 – 0:20:46

“How do you say vender?”

01 Luciana: you:’ll stea:::l, o: >ca:ixa federa:l< a:nd you::



02 (0.5) =



03 Luciana: let me see:,



04 (0.3)

05 Luciana: ho:w do you sa:y vende:r,

Da linha 01 a 03, Luciana começa a endereçar a Nívea uma sugestão de como arrecadar dinheiro para a realização de sua cirurgia plástica e, antes de concluir, passa a endereçar uma sugestão a Francesco e produz uma pausa. A primeira parte do seu turno da linha 01 é endereçada a Nívea, conforme se vê pelo direcionamento de olhar e gesto (quadro 1). Ao produzir a segunda unidade completa para transição de turno (doravante UCT), Luciana direciona olhar para Francesco e faz o mesmo gesto que fez para Nívea (quadro 2), alonga a vogal em *you::* e faz uma nova pausa de cinco décimos de segundo (linha 3, quadro 3) mantendo o direcionamento de olhar e gesto.

A participante (linha 04) então sinaliza que não terminou o turno da linha 03 e solicita aos demais a manutenção do turno de fala. Ao produzir a elocução *let me see::*, a participante torna relevante na interação o estado cognitivo de estar pensando (LYNCH, BOGEN, 2005), o que explicaria a pausa no meio da produção do turno de fala. Ao mesmo tempo em que explica a pausa anterior, a participante também demonstra aos demais participantes que ainda não terminou seu turno de fala. Tal análise é justificada na medida em que, após o turno da linha 04 de Luciana, observamos silêncio de três décimos de segundo (linha 05), em que nenhum participante toma o turno, e, a próxima participante a fazê-lo é a própria Luciana (linhas 06-07). A participante, então, pede ajuda, direcionando olhar para fora do quadro da filmadora e levantando o dedo antes estendido (quadro 5).

No excerto a seguir, observamos Nívea tomando o turno (conforme a marcação com seta) para produzir a ajuda solicitada por Luciana.

Segmento 4, excerto 2

05 Luciana: *ho:w do you sa:y vende:r,*



06

(0.6) =



07 Nívea: →

se:ll,

08

(0.3)

09 Luciana:

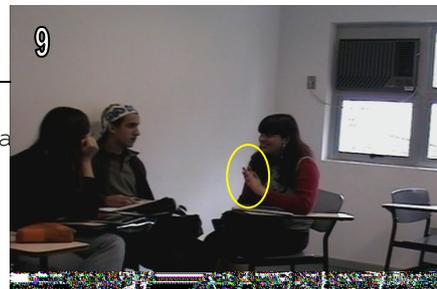
and you: se:ll your ca:r.

10

(0.3)



11 ((Luciana bate uma palma
12 Luciana: fi:nish hã hã hã



O pedido de ajuda só é respondido após seis décimos de segundo em que a participante Luciana continua direcionando olhar para fora do quadro e mantém o gesto (linha 06, quadro 6). A ajuda, entretanto, é dada por Nívea (linha 07), ao produzir o item *se:ll,*. Luciana (linha 09) demonstra entender o turno de Nívea como a produção da ajuda solicitada quando, após três décimos de segundo (linha 08), direciona olhar para Francesco e dá a sugestão de que ele arrecade o dinheiro para a sua cirurgia plástica, valendo-se do item “*sell*” para tanto e voltando a estender o dedo (linha 09, *and you: se:ll your ca:r.,* quadro 8).

Sobre a organização do par adjacente pedido de ajuda/ajuda nessa seqüência, podemos observar algo de peculiar: a produção da ajuda foi feita por uma terceira participante. O pedido de ajuda foi endereçado por Luciana a algum participante que não era do grupo e que estava fora do enquadramento da câmera (quadro 5). Há uma pausa de seis décimos de segundo (linha 06) em que nenhum participante toma o turno. Nívea produz, então, na linha 07, o item anteriormente solicitado por Luciana. Essa organização interacional se assemelha àquela descrita por Egbert (1997) e Freitas (2006) sobre a organização do reparo levado a cabo pelo terceiro. Infelizmente, por não termos feito os registros audiovisuais com duas câmeras e não termos conseguido filmar o rosto de Sálvia no momento da realização do pedido de ajuda e da produção de ajuda, não podemos fazer comentários acerca da organização dos alinhamentos entre as participantes nessa seqüência. De qualquer forma, acho interessante observar que esse segmento foi o único durante a realização da atividade pedagógica de encenar em grupos em que foi flagrada a produção de ajuda por um terceiro participante.

Nesse segmento, os participantes se orientaram para a ação de fazer aprender ao produzirem o par pedido de ajuda/produção da ajuda. Ao produzir a primeira parte, Luciana demonstra não conseguir seguir adiante com a produção da fala de seu personagem e se categoriza como não sabendo um item específico ao pedir ajuda a outro participante,

alocando-o como quem saberia e poderia ajudá-la. A ajuda é produzida por Nívea, que toma para si a categoria de quem sabe e pode ajudar. Após a produção da ajuda por Nívea, Luciana produz a ação iniciada anteriormente (sugerir a Francesco um modo de arrecadar dinheiro para a realização da cirurgia plástica), valendo-se para tal do item “vender” na língua que estava sendo usada na encenação, não problematizando o item ou demonstrando qualquer estranhamento em relação a ele.

4.1.3.2 *How can I say /'se: iu/? Fazer aprender durante a apresentação*

O segmento que segue, reproduzido abaixo, aconteceu aproximadamente 13 minutos depois da seqüência analisada acima e se passou durante a apresentação da encenação. Conforme anunciado na abertura da presente seção, o segmento transcrito abaixo foi apresentado na subseção 4.1.2.2, “Fazer aprender a fazer aprender na apresentação”. Embora o pedido de ajuda feito por Luciana (marcado com uma seta) possa parecer focar o mesmo item focado no segmento 4, “*How do you say vender?*”, argumentarei que tal item se trata de uma tentativa de produção do equivalente ao item vender em língua inglesa.

Segmento 3, excerto 1

11-0:33:05 - 0:33:49

"How can I say /'se: iu/?"

01 Luciana:→ we ca::n,> how can I say<
02 /'se: iu/
03 (0,6)
04 Sálvia: ahn?
05 Luciana: /'se: iu/
06 (0,8)
07 Sálvia: bre:asts,
08 Luciana: no:, the- H↑↑AH↑↑A[H↑↑A [HA [H↑AH↑A]
09 Andressa: [HAHA [HAHA[HAHA]HAHA .h=
10 Nívea: [ha [ha ha]
11 Francesco: [>°como é:, °<]
12 Andressa: =/'se: iu/ É VENDE:R, TEA::CHER, [/'se: iel/],
13 Sálvia: [é?:::?]
14 (0,8)
15 Luciana: <<(perguntei se [era])>>
16 Andressa: [NÃO PER]GUNto:u se:io ha, [ha, ha]
17 Sálvia: [°disse°]
18 <se:i:o.>
19 (.)
20 Nívea: ↑↑A(H)I ↑↑A(H)i se:io é (não [dá:, ha ha]
21 Sálvia: [you said]
22 se:[io.]
23 Nívea: [ha] ha [ha]
24 Sálvia: [you] di:dn't-
25 Nívea: ha ha ha, [ha ha ha , ha ha]=
26 Sálvia: [you didn't say sa:le]
27 Nívea: =ha [ha]
28 Sálvia: [you] said [<se:io.>]
29 Luciana: [(e↑↑u pe↑n)s↑ei)- hahahahaha

30 Luciana: ((h)*[(h)*(h)*])
 31 Nívea: [(* * *) * * * * * * * * * *)
 32 Sálvia: o:ther in the e:yes now you a:lso want your
 33 [bre:a]sts?
 34 Nívea: [ha:ha:]
 35 (0,4)
 36 Luciana: N↑↑0, tea:cher, a:nd:,
 38 Sálvia: to se:ll, you can se:ll your car,
 39 (0,3)
 40 Luciana: é:, ye:ah,
 41 Franccesco: a:h:::,

O pedido de ajuda produzido por Luciana no segmento 4 “*How do you say vender?*”, registrado no ensaio, (*ho:w do you sa:y vende:r*), analisado na subseção anterior, é diferente do pedido de ajuda produzido pela mesma participante no segmento 2, registrado durante a apresentação, (*> how can I say < /'se:lv/*). A aceleração de ritmo que acontece no pedido de ajuda do segmento 2 não é observada na produção do pedido de ajuda do segmento 3. Assim, acredito que a produção da mudança de ritmo possa ser uma pista não só da mudança de enquadre em si, mas da criação de um contexto para a produção de um pedido de ajuda nesse momento interacional da atividade pedagógica, a apresentação¹⁰. Além disso, no primeiro pedido de ajuda observamos que a participante havia solicitado o item valendo-se de seu equivalente em língua portuguesa, enquanto, no segundo, a participante produz um candidato ao item e solicita sua confirmação ou não. Assim, na primeira seqüência, a participante parte do item em português, enquanto no segundo, o ponto de partida é um candidato em língua inglesa. No que diz respeito às categorias de pertencimento mobilizadas em relação ao item “vender”, pode-se dizer que a participante no primeiro segmento se posicionava como uma desconhecedora, e, no segundo, seu posicionamento era o de alguém que sabia alguma coisa. A apresentação do candidato somado à elocução “*how can I say...*” é a fonte de problema de entendimento de Sálvia na continuidade da seqüência.

A produção da segunda parte do par (linha 07, *bre:asts*), após seqüência de reparo (linhas 04-06), é feita pela mesma participante a quem o pedido de ajuda foi alocado, diferentemente do que foi observado na análise do segmento 3, em que um terceiro participante produz a ajuda solicitada. Considerando-se os seis décimos de segundo (linha 03) observados logo após a produção do pedido de ajuda, podemos dizer que houve espaço para que tivesse ocorrido a tomada de turno por algum outro participante para a produção da ajuda. Somado a isso, o fato de o foco dos pedidos de ajuda ter sido o item “vender” nos dois

¹⁰ Nas seções 4.1.5 e 4.1.6, em que serão analisadas seqüências de pedidos de ajuda que ocorreram também durante a apresentação, ferei registro de que também foi observada mudança de ritmo durante a realização do pedido de ajuda ou do item solicitado.

segmentos nos serve como evidências de que os participantes que encenavam a família, ou pelo menos Nívea, soubessem do que se tratava o pedido de ajuda feito por Luciana. Mesmo assim, nenhum deles tomou o turno para prover a ajuda solicitada. A diferença em relação a quem fornece a ajuda pode ser uma diferença acerca da permeabilidade da participação nos dois momentos da atividade pedagógica.

Na linha 08, Luciana sinaliza que Sálvia não entendeu sua solicitação de ajuda como pretendida anteriormente (*no: , the- H↑↑AH↑↑A [H↑↑A [HA [H↑AH↑A]*) e a explicitação do que Luciana quisera dizer é feita por Andressa, na linha 12 (*=/ 'se: ɪʊ/ É VENDE:R, TEA::CHER, [/'se: ɪl/],*). A participação de um terceiro nessa seqüência só acontece após o mal-entendido ter sido evidenciado e está relacionada a explicitar/re-fazer o pedido, e não prover a resposta. A ajuda é dada depois de diversos turnos de risos e prestações de contas pela mesma participante a quem o pedido de ajuda havia sido endereçado na linha 37 (*to se:ll, you can se:ll your car,*).

Ainda sobre a produção da ajuda (linha 37) solicitada por Luciana, chamo a atenção para o fato de que Sálvia, além de prover o item “*sell*”, que seria o equivalente a “vender”, provê o restante da frase (*[to] se:ll, you can se:ll your car,*). No momento da apresentação da encenação, antes da produção do pedido de ajuda em questão nesse segmento, a participante que fez o pedido de ajuda não diz que necessitava do item vender em língua inglesa para sugerir a Francesco que ele vendesse seu carro. Essa informação havia sido construída no momento do ensaio da encenação quando Luciana, após ter a resposta para o pedido de ajuda (segmento 3, linha 06) *ho:w do you sa:y vende:r,* vale-se do item “*sell*” para dar continuidade à sugestão endereçada a Francesco (segmento 3, linha 10, *and you: se:ll your ca:r*). Talvez Sálvia esteja se valendo da construção conjunta realizada no momento do ensaio, analisada no segmento 3, para produzir a resposta ao pedido de ajuda do momento da apresentação.

À primeira vista seria possível dizer que o foco dos dois pedidos de ajuda foi o “mesmo” item lingüístico. Entretanto, argumento que os itens em foco não foram os mesmos, bem como os pedidos de ajuda produzidos. O item lingüístico em foco no segmento registrado durante o ensaio era “vender”, e a ajuda solicitada seria a produção do equivalente de tal item na língua inglesa. No segmento observado durante a apresentação, o item em foco era “/ 'se:ɪʊ/” e a ajuda solicitada era a confirmação ou não do item. A ajuda provida após a realização do primeiro pedido de ajuda pode ser relacionada com a produção do segundo pedido de ajuda: enquanto no primeiro pedido de ajuda a participante se vale do item em

língua portuguesa, no segundo, ela produz um candidato que, no seu ponto de vista, seria em língua inglesa. Assim, a ação de fazer aprender feita durante o ensaio é tornada relevante no momento da apresentação, por meio da realização do novo pedido de ajuda e também da resposta dada por Sálvia, por se valer de algo co-construído anteriormente para dar a ajuda solicitada.

Com base na análise das diferentes ações feitas pelos terceiros participantes em cada um dos segmentos, teço agora alguns comentários acerca da organização dos diferentes momentos da atividade pedagógica de encenação em grupos. A entrada do terceiro participante para prover a ajuda solicitada no segmento 04 “*How do you say vender?*”, possibilita dizer que, no momento de ensaio, há uma flexibilidade maior na negociação de categorias. Nívea, mesmo não sendo categorizada por Luciana como a interagente que seria capaz de prover a ajuda, se seleciona para realizar tal ação e, assim, categoriza-se como participante hábil e conhecedora. Por outro lado, o momento de apresentação da encenação parece se caracterizar por ser menos flexível às negociações de categorias de conhecimento. Nenhum participante, inclusive Nívea, que produziu a ajuda no momento do ensaio, toma o turno para produzir a ajuda. Desse modo, nenhum participante negocia e toma para si e categoria de quem sabe e pode ajudar Luciana. Assim, por mais que exista flexibilidade para que terceiros participantes entrem na seqüência nos dois momentos, há uma restrição à ação que eles podem desempenhar no momento de ensaio e no momento de apresentação da encenação.

4.1.4 Um possível pedido de ajuda ou um auto-reparo auto-iniciado: quando dois participantes querem se fazer competentes

Nesta seção, analiso um segmento em que uma ação é interpretada por uma das participantes como um possível (SCHEGLOFF, 2006) pedido de ajuda, mas acaba por configurar-se em uma busca de palavras organizada como um auto-reparo auto-iniciado. O segmento é dividido em três excertos e é explorado a fim de discutir: 1) como os participantes lidam com as diferentes possibilidades de entendimento acerca de uma ação, 2) o enquadre construído enquanto isso acontece, e 3) as possíveis relações do que acontece com o fazer aprender.

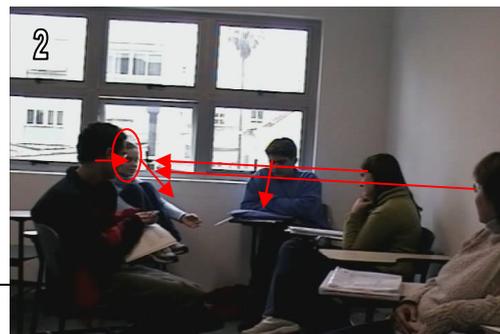
O segmento que segue aconteceu durante a apresentação do grupo formado por Andressa, Flávia, Felício e Diego. Poucos instantes antes, Flávia (interpretando o papel de filha) solicitou a Andressa e Diego a realização de uma cirurgia plástica no seu nariz. No excerto abaixo, observamos a produção de diversas auto-iniciações de reparo em buscas de palavras que culminaram na produção daquilo que virá a ser interpretado como um possível início de um pedido de ajuda. O turno em foco será marcado com uma seta.

Segmento 5, excerto 1
 7-0:29:10 - 0:29:51
 "Marcas, digamos assim..."

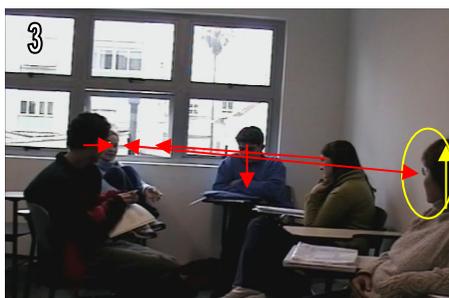
01 Andressa: no:,
 02 (0.3)
 03 Andressa: tha:t's the point.
 04 (0.4)
 05 Andressa: you're too young to take this decision
 06 (0.5)



07 Andressa: → and you can regre:t and the surgery ca::n:: (ta:ke)



08 → u:h can let u::h how can I sa:y::



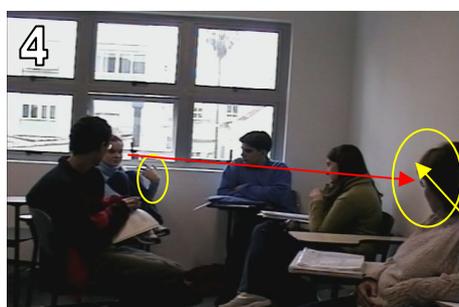
Da linha 01 à linha 07, Andressa se dirige a Flávia ao construir o enquadre da encenação, quando inicia auto-reparo, sinalizando problemas de produção. A participante (linhas 05 e 07) traz argumentos que depõem contra a realização da cirurgia plástica (linha 05, *you're too young to take this decision*, linha 07 *and you can regret*). Na continuação do turno que começa na linha 07, Andressa produz seu turno com perturbações: alongamento de vogal (*and the surgery ca::n:: (ta:ke)*) e hesitações (*u:h can let u::h*). Durante a produção do primeiro alongamento, Andressa mantém seu olhar direcionado à Flávia (quadro 1), e, na produção do segundo, a participante direciona olhar para sua mão (quadro 2), o que sinalizaria que a busca de palavras seria levada a cabo pela própria participante (ABELED0, 2007, p.66-74; SHEGLOFF, SACKS, JEFFERSON, 1977).

Os alongamentos de vogal produzem mudança no ritmo da fala de Andressa, o que poderia ser analisado como a construção para o contexto da produção de um eventual pedido de ajuda ou ainda a mudança do enquadre. Ainda no mesmo turno, a participante produz a elocução *u:h can let u::h how can I sa:y::* ao mesmo tempo em que passa a direcionar olhar para Sálvia. Dada a possível produção de uma mudança de enquadre e criação de um novo contexto e o direcionamento de olhar, seria plausível que Sálvia interpretasse esse turno (ou pelo menos essa UCT) como um início de um pedido de ajuda endereçado a ela.

No excerto abaixo, observamos como Sálvia e Andressa lidam com diferentes interpretações acerca de tal ação. O turno de Andressa que dá continuidade à construção do possível pedido de ajuda está marcado com uma seta, bem como a produção do reparo. O turno de Sálvia que demonstra sua interpretação está marcado com duas setas.

Segmento 5, excerto 2

07 Andressa: and you can regre:t and the surgery ca::n:: (ta:ke)
 08 u:h can let u::h how can I sa:y::
 09 (2.6) = _____





10 Andressa: → ma::rcas <digamos assim>
 11 (0.5)



12 Sálvia: ↔ a:::h [it' ca:n be: sca:rred]
 13 Andressa: → [the surgery can not be PE:r]fect,

No excerto acima, Sálvia e Andressa parecem se orientar para diferentes possibilidades de análise do turno de Andressa da linha 10: a de que esse turno seria um pedido de ajuda prefaciado pela busca de palavras anterior e a de que tal turno estaria dando continuidade à busca de palavras iniciada anteriormente. Sálvia (linha 12) produz a ajuda possivelmente solicitada por Andressa em seu turno anterior. Essa análise é sustentada pela manutenção do direcionamento de olhar de Andressa a Sálvia durante a pausa de dois segundos e seis décimos (linha 9, quadro 4) e durante a produção do turno da linha 10 (quadro 5). Além disso, chamo atenção para o fato de que a participante Andressa, após produzir o item que buscava na língua inglesa, acelera sua fala ao dizer <digamos assim> (linha 10). A mudança de ritmo, observada no excerto anterior nessa mesma seção, também foi observada na produção do pedido de ajuda analisado no segmento 3, também registrado durante a apresentação da encenação, porém de outro grupo, e analisado nas seções 4.1.2 e 4.1.3.

Andressa (linha 13), entretanto, parece se orientar para a outra possibilidade de análise de seu turno anterior. Imediatamente após a produção do *a:::h*, Andressa (linha 13) toma o turno e produz em sobreposição ao turno de Sálvia um resultado da busca de palavras iniciada por ela anteriormente. Enquanto produz esse turno, Andressa direciona o olhar para Flávia (quadro 7), dando continuidade à seqüência de ações da discussão familiar.

Considero essa sobreposição de respostas ao pedido de ajuda muito interessante analiticamente, pois ela parece ser reveladora do entendimento dos participantes do momento de “apresentação” da atividade pedagógica. Andressa produz uma possível resposta à busca

de palavras iniciada por ela mesma e, por meio de tal ação, se faz competente nesse momento da interação. Por esse momento da atividade pedagógica ser público e acontecer após o momento de preparação da encenação, Andressa pode ter se orientado à sua “responsabilidade” de saber resolver possíveis problemas naquele momento, fazendo o trabalho interacional de não ser aprendiz. No final do turno de Andressa, ainda em sobreposição ao turno de Sálvia, podemos observar que a participante aumenta o volume de voz, enfatiza e alonga a vogal (PE:r), disputando o turno com Sálvia. De modo encaixado à disputa pelo turno, pode ser observada uma disputa pela categoria de pertencimento de “conhecedor/quem sabe” nesse momento da tarefa. Tal disputa pode evidenciar, ainda, a despreferência pelo pedido de ajuda nesse momento da atividade, marcado ainda, pela longa pausa de dois segundos e seis décimos (linha 9) antes da produção do item buscado.

Abaixo observamos como Andressa e Sálvia lidam uma com o turno da outra, produzidos em sobreposição. Os turnos em destaque estarão marcados com setas.

Segmento 5, excerto 3

12 Sálvia: a:::h [it ca:n be: sca:rred]
 13 Andressa: [the surgery can not be PE:r]fect,

14

(0.3) =



15 Sálvia: → m:h:m,

16 Andressa: → and can make u:h- da:mage on you:r fa:ce,=
 17 Flávia: tha:t's very rare
 18 (0.4)
 19 Andressa: And



Nas linhas 14 e 15, é construído o fechamento do par adjacente pedido de ajuda/ajuda e o desfecho da sobreposição (SCHEGLOFF, 2000a, p. 32-41). Após a sobreposição das linhas 12 e 13, observamos um intervalo de três décimos de segundo em que nenhum dos participantes toma o turno: nem Sálvia, nem Andressa e nem qualquer outro participante da

“família de Andressa” dá continuidade à encenação, tal qual descrito por Schegloff (2000a, p. 38) como um possível desfecho da sobreposição vozes.

Sálvia (linha 15), toma o turno produzindo *m:h:m,*, concordando com a solução encontrada por Andressa e avaliando positivamente o desfecho da seqüência de reparo para continuidade da apresentação. Durante a produção desse turno, Sálvia direciona o olhar para Andressa, mas Andressa continua direcionando o olhar à Flávia (quadro 9). Em seu turno seguinte, ainda direcionando o olhar para Flávia, produz um turno relevante à discussão familiar sendo encenada: *and can make u:h- da:mage on you:r fa:ce,*=. Flávia, a participante que queria fazer a cirurgia plástica no nariz, então contra-argumenta (linha 16, *tha:t's very rare*) e a encenação segue.

No segmento aqui analisado, pudemos observar que Andressa produz diversas tentativas de auto-reparo e uma pausa longa antes da produção do item buscado. Essa pausa retarda a produção do item, o que possibilita a análise de que estaria sendo produzido um pedido de ajuda. Além disso, Andressa entra em sobreposição com Sálvia na produção do desfecho do possível pedido de ajuda/desfecho da seqüência de auto-reparo, disputando o turno ao aumentar o volume de voz. Tanto o atraso da produção do item “marcas” quanto a disputa do turno entre Andressa e Sálvia são evidências de que a ação de pedir ajuda nesse momento da atividade pedagógica seja uma ação despreferida. Além disso, tais fenômenos não foram observados nos pedidos de ajuda produzidos durante o ensaio, o que reforçaria essa asserção analítica.

A microanálise aqui realizada nos fornece evidências para dizer que se construir como membro competente faz parte da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos no momento da apresentação. Outra asserção que pode ser feita é a de que se fazer competente ou fazer o outro incompetente são realizações públicas e negociáveis, já que, se Andressa não tivesse tomado o turno em sobreposição com Sálvia, a ação feita por ambas seria analisada de outro modo.

4.1.5 Pedido de ajuda fora de lugar? Quando os participantes parecem sinalizar que alguém pediu ajuda quando deveria estar começando a encenar

Nesta seção analiso um segmento em que se observa um pedido de ajuda produzido com as características de uma ação despreferida. O segmento é dividido em dois excertos e é explorado a fim de discutir: 1) a produção de um pedido de ajuda como uma ação despreferida durante a apresentação da encenação, 2) o modo como a participante a quem o pedido de ajuda foi endereçado produz tal ajuda, construindo a abertura da encenação, e 3) as possíveis relações do modo como a ajuda solicitada foi produzida com o fazer aprender.

Observamos a seguir um pedido de ajuda feito no início da apresentação da encenação do grupo formado por Andressa, Flávia, Tiago e Felício. Sálvia havia recém começado a apresentar os participantes, introduzindo a apresentação da encenação. Os turnos em que Tiago e Flávia parecem se orientar para o fim da introdução por Sálvia estão marcados com uma seta, e o turno em que Flávia produz o pedido de ajuda está marcado com duas.

Segmento 06, excerto 1

6-0:27:50 - 0:28:27

"How do you say re-reunir a família?"

01 Nívea: = (***** [**)]
02 Sálvia: [o:k,] Tia:go a::nd:
03 Flá:via are the ki:ds,
04 (0.5)
05 Sálvia: and they [both wa:nt uh::: pla:]stic su:rgeries,
06 ?: [como assim?°(plastic surgeries,)°]
07 Tiago: → (ok,) people,
08 (0.6)
09 Flávia: → o:k:, uh:
10 (.)

11 Flávia: → ho:w do you sa::y â:: reu-reunir °a família°?



Tiago (linha 07) parece se orientar para o fim da introdução à apresentação (acontecida nas linhas 01-06), ao iniciar o que poderia ser interpretado como uma pré-apresentação (bem como os participantes construíram no segmento 01 “*What’s the meaning of afford?*”, analisado na subseção 4.1.1). Flávia (linha 09, *o:k:, uh:*), após seis décimos de segundo (linha 08), toma o turno e responde ao turno de Tiago, alinhando-se a ele na construção do enquadre. A participante, no entanto, projeta uma nova ação pela produção do *uh:*, seguida de uma micropausa.

Após a micropausa, Flávia (linha 11) toma o turno novamente e faz um pedido de ajuda endereçado a Sálvia por meio de direcionamento de olhar. Por meio de tal pedido de ajuda (*ho:w do you sa::y ã:: reu-reunir?*), a participante se categoriza como desconhecedora e aloca a Sálvia a categoria de conhecedora/participante-que-pode-ajudá-la. Nesse pedido de ajuda, observamos algumas perturbações, como alongamentos de vogais, a produção de *ã::* antes da palavra buscada e a repetição da primeira sílaba da palavra *reu-reunir*. Tendo em mente a produção de todos esses fenômenos, pode-se dizer que o *uh:* produzido na linha 09 não apenas projeta que uma nova ação será feita, como também projeta que essa ação é despreferida. Atentando para a análise feita em 4.1.4, creio que a ação de pedir ajuda nesse momento interacional da realização da tarefa seja despreferida.

Abaixo observamos como esse pedido de ajuda é atendido.

Segmento 6, excerto 2

12 (0,3)
 13 Andressa: and SHE's °fifteen°, =



14 Sálvia: → let's ga:ther the fa:mily.
 15 (0,6)
 16 Flávia: → I wa::nted to ge::t s- =



17 Sálvia: → = I want us, to get toge:, ther to
 18 discu:ss, =



19 Flávia: = to discu:ss, because I wa:nt to ma:ke
 20 a:: nose su:rgery
 21 (0, 4)



Andressa é a primeira participante a tomar o turno após a produção do pedido de ajuda, mas seu turno não produz uma resposta ao turno anterior de Flávia. A participante ainda se orienta à introdução da encenação, tal qual proposta por Sálvia em seus turnos anteriores, já que adiciona uma informação sobre uma das personagens a serem interpretadas. O turno de Andressa é revelador de uma sobreposição de enquadres: esse é um momento de apresentar os personagens e de iniciar a apresentação.

Na linha 14, Sálvia produz a ajuda solicitada parecendo se orientar para a interpretação de enquadre de Flávia e Tiago. De modo contíguo ao turno produzido por Andressa, Sálvia toma o turno (linha 14) e responde ao pedido de ajuda de Andressa. A ajuda solicitada dizia respeito a como dizer o item “reunir” na língua inglesa. Sálvia, na produção da ajuda, não só provê o item, como também produz a fala de abertura da personagem de Andressa. Assim, Sálvia se categoriza, ao mesmo tempo, como a participante que sabe e que pode ajudar e, ao animar a fala da personagem de Flávia, categoriza-se também como a personagem.

Após seis décimos de segundo (linha 15), Flávia toma o turno, interpretando seu personagem, e pede ajuda novamente a Sálvia por meio de direcionamento de olhar (quadro 5). Durante a produção de seu turno (*I wa::nted to ge::t s-*), a participante produz

alongamentos de vogais e um truncamento (*s-*), quando direciona olhar para Sálvia, demonstrando não conseguir seguir adiante com a encenação e precisar da ajuda da outra participante para continuar.

Sálvia responde ao pedido de ajuda, novamente produzindo a fala do personagem. Sálvia produz o turno, enfatizando algumas sílabas (= *I want us, to get toge:, ther to discu:ss,). Esse padrão rítmico observado pela ênfase de algumas das sílabas é repetido por Flávia (linhas 19-20) no início de seu turno (= *to discu:ss*), o qual ela produz direcionando olhar para Andressa (quadro 8), dando início à sua participação na apresentação da encenação. O alinhamento de ambas as participantes na produção da fala do personagem não exige de Flávia que ela se valha dos itens equivalentes a “reunir a família” em língua inglesa para fazer uma ação relevante no enquadre fictício.*

Ao mesmo tempo em que Sálvia produz as falas da personagem e ajuda Flávia, acaba restringindo a ação da participante a reproduzir o que aponta como favorável à encenação naquele momento. Flávia acaba não fazendo ela mesma uma próxima ação relevante (ou uma primeira ação relevante) naquele enquadre da encenação¹¹. Em seu primeiro pedido de ajuda, Flávia havia se posicionado como não sabendo dizer o item “reunir” em língua inglesa. Após o fim da seqüência, a participante não se posiciona em nenhum momento como sabedora do que foi focado como desconhecido anteriormente. A competência de Flávia parece ser construída como alinhada à demonstração de competência de Sálvia, não sendo capaz de, nesse momento, construir a fala de sua personagem.

O momento da atividade pedagógica de encenar em que o par pedido de ajuda/ajuda foi construído era a transição entre o ensaio e a apresentação. Se, por um lado, a produção do pedido de ajuda parece ter atrasado a produção de uma primeira fala que iniciaria a ajuda, por outro, a produção da ajuda forçou o início da encenação. A produção da primeira fala do personagem de Flávia por Sálvia instaura um enquadre novo e uma nova categorização em relação à organização da participação dos atores sociais na atividade: Sálvia se categoriza como uma das participantes que realizaria a tarefa, e não como alguém que a observaria. Tendo em vista que Sálvia, então, executa parte da atividade pedagógica, é possível dizer que Flávia não tem a oportunidade de fazer aquilo que ela havia demonstrado não conseguir fazer.

A seguir, passo a responder as perguntas de pesquisa relacionadas à produção do par adjacente pedidos de ajuda/ajuda.

¹¹ Agradeço à colega Carmen Reis pelo diálogo e pelo *insight* sobre a análise feita.

4.1.6 Respondendo às perguntas de pesquisa sobre pedidos de ajuda

Nesta seção, respondo as perguntas de pesquisa relacionadas com as trajetórias de pedidos de ajuda com base na análise de dados realizada nas seções anteriores deste subcapítulo.

1. Durante o ensaio e a apresentação observam-se seqüências de pedidos de ajuda?

Sim, foram observadas seqüências de pedidos de ajuda nos dois momentos.

1.1 Se sim, como são organizados seqüencialmente em cada um desses momentos?

1.1.1 Observa-se a produção de prestações de contas para a realização dos pedidos de ajuda?

A produção de prestação de contas foi observada nos dois segmentos apresentados na seção 4.1.2, que tratou de seqüências interacionais em que o método utilizado pelos participantes para realizar a ação de fazer aprender (o pedido de ajuda) foi tratado como um objeto a ser co-construído. Em ambos os segmentos, a prestação de contas foi produzida pela participante a quem o pedido de ajuda havia sido endereçado e que produziu a ajuda solicitada com atraso. Os participantes parecem demonstrar que, uma vez que um pedido de ajuda tenha sido feito, a produção da ajuda seria a ação preferível, devendo seu atraso ser justificado.

1.1.2 Observa-se a produção de pausas, atrasos ou hesitação na realização dos pedidos de ajuda?

Em relação aos pedidos de ajuda produzidos durante o ensaio, não foram observadas produções de pausas antes da realização dos pedidos de ajuda que estivessem relacionadas com a produção do pedido em si, nem atrasos.

No segmento 01 “*What’ the meaning of afford?*”, apesar de Nívea não produzir o pedido de ajuda no turno seguinte à produção do item “*afford*” (pela participante Sálvia durante a produção de instruções), tal pedido de ajuda não é considerado como produzido com atraso devido à orientação dos participantes à organização da atividade de dar instruções como requerendo diversos turnos para ser realizada, conforme descrito por Schegloff (2000) em casos de iniciações de reparo que parecem atrasadas. No segmento 02 “*How do you say útero?*”, em que podemos observar a produção de silêncio antes da produção do pedido de ajuda, a produção de tal silêncio está relacionada com a pré-seqüência em que Luciana chama

Sálvia, que se encontrava espacialmente longe do grupo. No segmento 04 “*How do you say vender?*”, também observamos silêncio antes da produção do pedido de ajuda. Bem como argumento a respeito do segmento 02 “*How do you say útero?*”, nessa interação o silêncio não estaria projetando a ação de pedir ajuda. Conforme analisado, Luciana torna relevante o estado cognitivo de “estar pensando” indicando que continuaria com o direito ao turno, sinalizando que esses silêncios estariam, então, relacionados a um estado cognitivo.

Dos dois segmentos de pedidos de ajuda registrados durante a apresentação, apenas em um foram observados silêncios e/ou hesitações. No segmento 03 “*How can I say /'se:ɪʊ/?*”, Luciana não produz nenhuma pausa antes de pedir ajuda a Sálvia. No segmento 06 “*How do you reu-reunir a família?*”, conforme observamos em 4.1.5, a produção dos silêncios e de hesitações estaria sim relacionada com a despreferência da realização de tal ação naquele momento seqüencial, o que foi possível observar, também, pela produção da ajuda por Sálvia.

Aproximando os segmentos produzidos durante o ensaio àqueles produzidos durante a apresentação da encenação, é possível tecer algumas considerações sobre o modo como os participantes constroem esses dois momentos. É interessante observar, no segmento 05, o esforço da participante Andressa para não produzir um pedido de ajuda naquele momento, demonstrando, também, a despreferência da ação no momento da apresentação da encenação. Nenhuma seqüência parecida com essa foi construída durante o ensaio.

1.1.3 Observa-se a mobilização das categorias de pertencimento descritas por Schegloff (2007)?

As categorias de pertencimento descritas por Schegloff (2007) como relacionadas à ação de pedir ajuda foram observadas em todos os segmentos analisados. É interessante observar, no segmento 05 “*Marcas, digamos assim...*”, que Sálvia interpreta a ação feita por Andressa como um pedido de ajuda e, ao produzir a ajuda supostamente solicitada, categoriza-se como pertencendo à categoria de “mais conhecedora/quem-sabe-mais”. Andressa, ao entrar em sobreposição com Sálvia no momento da produção da suposta ajuda solicitada, produz uma exibição de competência e categoriza-se como conhecedora. A sobreposição de vozes e a competição pelo turno são reveladores da competição, também, pela categoria.

1.1.4 Observa-se troca de enquadre quando da produção das trajetórias de pedidos de ajuda?

Em algumas vezes, como no segmento 04 “*How do you say vender?*”, por meio de recursos multimodais, como a suspensão de um gesto, o enquadre da encenação se manteve suspenso até que a ajuda solicitada fosse produzida. Em outras vezes, os participantes pareciam sinalizar uma orientação para uma sobreposição de enquadres, como no segmento 02 “*How do you say útero?*”, em que Luciana se vale das categorias de pertencimento da família para vetar a participação de Andressa e para prestar contas a respeito da realização do pedido de ajuda à Sálvia.

2. *Observa-se a orientação dos participantes para diferenças entre ensaio e apresentação ao produzirem as trajetórias de pedidos de ajuda?*

2.1 *Alguma das subperguntas em 1.1 acima é respondida de modo distinto no que diz respeito às trajetórias construídas no momento de ensaio e no momento de apresentação?*

Foram observadas perturbações/hesitações nas falas dos participantes que produziram pedidos de ajuda nos segmentos 02 “*How do you say útero?*”, registrado durante o ensaio da encenação, e no segmento 06 “*How do you say reu-reunir a família?*”, registrado no momento da apresentação da encenação. Entretanto, no segmento 06 “*How do you say reu-reunir a família?*”, foi observado atraso antes da produção do pedido de ajuda. A produção de atraso e de hesitação/perturbação em um mesmo segmento só foi observada no segmento registrado no momento de apresentação. Apesar de essa poder ser considerada uma diferença na organização dos participantes durante a produção de pedidos de ajuda nos dois momentos, os dados não permitem tecer generalizações sobre a organização dos participantes no que diz respeito à produção de perturbações e atrasos.

Ainda assim, em relação aos enquadres, pode ser dito que existe uma permeabilidade maior entre um enquadre e outro durante o ensaio. Durante o ensaio, os participantes não pareceram fazer um grande trabalho interacional para sair e entrar no enquadre da encenação, como pôde ser observado no segmento 02 “*How do you say útero?*”, em que Luciana tornava relevante um e outro enquadre sobrepostos sem grandes esforços e, como no segmento 04 “*How do you say vender?*”, registrado durante o ensaio, em que a participante não marca de nenhum modo o pedido de ajuda. No segmento 5 “*Marcas...digamos assim?*”, registrado durante a apresentação, apesar de não ter sido registrado um pedido de ajuda, pode-se dizer que a participante Andressa produz grandes esforços para não se categorizar como aprendiz e parar de encenar seu papel, apesar de o enquadre ser suspenso por alguns instantes.

É interessante observar no segmento 6 “*How do you say reu-reunir a família?*” que o pedido de ajuda instaura a mudança do enquadre para o começo da encenação, na medida em que a produção da ajuda solicitada acaba sendo a primeira fala de uma personagem.

2.2 *Observa-se alguma outra diferença na organização seqüencial das trajetórias de pedidos de pedidos de ajuda e das ofertas de ajudas não-previstas em 1.1?*

A análise dos segmentos 3 “*How can I say /'se: ɪʊ/?*” e 4 “*How do you say vender?*” na seção 4.1.3 mostra diferentes organizações de três participantes juntos produzindo o par adjacente pedido de ajuda/ajuda. Apesar de análise de ambos os segmentos revelarem a entrada de um terceiro participante, foram observadas diferenças nas ações por eles desempenhadas quando de sua entrada: no segmento registrado durante o ensaio, a terceira participante produz a ajuda anteriormente solicitada; no segmento registrado no momento de apresentação, a terceira participante produz um turno explicitando o mau-entendimento da participante que produz ajuda. As diferentes ações feitas pelas terceiras participantes produzem diferentes categorias e diferenças na organização do fazer aprender em cada um desses momentos.

No segmento 4 “*How do you say vender?*”, podemos dizer que Nívea, a terceira participante, produz a ajuda em resposta ao pedido de ajuda antes endereçado a algum participante de fora do grupo por meio do endereçamento do pedido de ajuda. Ao se selecionar para produzir a ajuda, Nívea se seleciona de modo encaixado para assumir a categoria de quem sabe nessa seqüência. No segmento 3 “*How can I say /'se: ɪʊ/?*”, Andressa, a terceira participante, entra na seqüência e re-faz o pedido de ajuda feito inicialmente por Luciana, explicitando a Sálvia seu mau entendimento. Andressa, assim, demonstra alinhamento com Luciana em relação ao uso daquele método para fazer aprender. É interessante observar que Nívea, a participante que produz a ajuda no primeiro segmento, não toma o turno para ajudar Luciana como fez anteriormente. O fato de uma terceira participante se voluntariar a responder ao pedido de ajuda observado no momento de ensaio (que não foi observado no momento da apresentação), assumindo a categoria de “quem sabe e pode ajudar” é uma possível diferença entre como se *faz aprender* nesses dois momentos, de ensaio e apresentação.

Ao produzirem diferenças seqüenciais nas trajetórias dos pedidos de ajuda, os participantes parecem atentar para a diferença de *público* em cada um desses momentos. Assim, os participantes constroem turno a turno o momento de *ensaio* como um momento de bastidores e o momento de apresentação como um momento de *apresentação*.

Neste subcapítulo analítico, tratei de segmentos em que foram observados pedidos de ajuda, buscando relacioná-los com a ação de fazer aprender. Passo, agora, ao exame de segmentos em que foram registradas ofertas de ajuda.

4.2 OFERTAS DE AJUDA, FAZER ENSINAR E DIFERENTES MOMENTOS INTERACIONAIS

Neste subcapítulo, examino em duas seções as trajetórias de ofertas de ajuda/aceitação ou não-aceitação da ajuda oferecida nos momentos de ensaio e apresentação da encenação. As ajudas observadas estavam relacionadas a um participante oferecer a outro um item lingüístico, sem que esse outro tivesse solicitado. Na primeira seção, o foco é a produção de ofertas de itens lexicais e a aceitação ou não dessas ofertas pelo participante a quem a ajuda fora ofertada durante o ensaio. Argumentarei que, no momento do ensaio da encenação, o participante a quem o item foi ofertado não lida com tal item até que ele seja usado pelo participante que o ofereceu em um turno que tivesse relevância seqüencial a seu turno anterior. Na segunda, o foco é a produção de duas ofertas de itens no momento de apresentação da encenação. Argumentarei, na análise do primeiro segmento, que a participante a quem o item foi ofertado lida com tal oferta por meio da produção de um recibo, mas não demonstra ter aceitado tal oferta. No segundo segmento, a participante a quem o item foi ofertado lida com a oferta por meio de direcionamento de olhar e produz um turno que pode ser interpretado tanto como um recibo à oferta de ajuda, como dando continuidade à encenação.

4.2.1 Tentando fazer ensinar durante o ensaio: quando uma participante oferta um item e não é ratificada

Nesta seção discuto uma trajetória de oferta de item flagrada no momento do ensaio da encenação. Pretendo discutir 1) o fato de os participantes não lidarem com o item lingüístico

assim que ele é ofertado, 2) a produção de uma reciclagem da oferta de modo encaixado em outra ação e 3) a relação dessa ação com fazer aprender e fazer ensinar.

O segmento a ser analisado foi produzido pelo grupo de Nívea, Luciana e Francesco. Pouco antes do início do segmento, Luciana (se posicionando como filha) sugeria a Nívea que se divorciasse de Francesco para que assim arrecadassem dinheiro para a realização de sua cirurgia plástica¹². Abaixo, observamos o momento em que Sálvia produz a oferta de um item em língua inglesa correspondente ao item utilizado em língua portuguesa por Luciana. O turno em que Luciana produz o item sinalizado como problemático por Sálvia está marcado com uma seta. O turno em que Sálvia faz a oferta da ajuda está marcado com duas.

Segmento 7, excerto 1

5-0:24:50 - 0:25:29

"How do you know that I'm not came from a repolho?"

01 Luciana: → how do you kno:w tha:t I'm no:t came from a: repolho,
 02 (0.4)
 03 Luciana: hahaha
 04 (0.4)=



05 Sálvia: → ca::bbage,
 06 Luciana: hahahahhahahahaha
 07 Nívea: °(wh↑at th↑e h↑ell)°
 08 (1.4)

Da linha 01 a 04 os participantes constroem a encenação e não problematizam o uso do item “repolho” em língua portuguesa. Luciana (linhas 01-02, *how do you kno:w tha:t I'm no:t came from a: repolho,*) produz o turno como a personagem que endereça à mãe um questionamento acerca de sua origem. Após pausa de quatro décimos de segundo, Luciana ri (linha 03) e Nívea e Francesco respondem ao turno de Luciana com gestos, rindo silenciosamente (linha 04, quadro 1). Nessa série de turnos de fala, Nívea e Francesco não demonstram qualquer problema de entendimento em relação ao turno de Luciana, já que respondem a seu turno com gestos. Além disso, Nívea e Francesco se alinham com Luciana por meio da produção de risos.

¹² A transcrição completa do segmento, em que se podem observar as ações descritas anteriormente, pode ser encontrada no Anexo 4.

Luciana também não demonstra problemas, hesitações e perturbações em sua fala ao produzir seu turno das linhas 01-02. Acredito que o alongamento de *a:* antes da produção de *repo:lho*, não seja uma hesitação, na medida em que outras vogais no mesmo turno também foram alongadas (tais como *kno:w*, *tha:t*, *no:t*, *repo:lho*). Desse modo, nem Luciana sinaliza problemas de produção, nem Nívea e Francesco sinalizam ter problemas em lidar com o turno da participante.

Na linha 05, Sálvia toma o turno e produz uma oferta de ajuda, oferecendo o item que seria o equivalente a “repolho” (usado por Luciana anteriormente) em língua inglesa. Sálvia se vale da técnica de substituir um item por outro. Ao ofertar o item em língua inglesa para Luciana, Sálvia torna relevante e, de certo modo, problematiza o uso do item em língua portuguesa feito por Luciana. É possível interpretar essa ação de Sálvia como relacionada a uma tentativa de fazer o trabalho interacional de ensinar, o que não é tornado relevante seqüencialmente pelos demais participantes, que seguem rindo.

Segmento 7, excerto 2
08

09
10

11 Sálvia:

(1.4)

no,

10

11 Sálvia:

no:body,

12 Luciana:

haha



13 Sálvia:

a:nd a:nything but [ca:bba]ge comes from =

14 Luciana:

[((coughs))]

15 Sálvia:

= [ca:]bbage

16 Luciana:

[hah]

17 Luciana:

o(h)k,

18

(2.7)

19

((Luciana olha p. Nívea e dá um beijo no ar))

Sálvia, então, da linha 09 a 13 passa a valer-se do item “*cabbage*” para fazer uma próxima ação relevante em relação ao primeiro turno de Luciana: responder ao questionamento feito anteriormente. O turno da linha 09 pode ser interpretado como o início dessa resposta (*no,*), que viria a ser encerrada nas linhas 11 e 13. No final do turno de Sálvia da linha 11 (*no:body,*), Luciana olha em sua direção (quadro 4). Na linha 13, Sálvia completa seu turno (*a:nd a:nything but [ca:bba]ge comes from [ca:]bbage.*). Na linha 17, Luciana produz um recibo à resposta de Sálvia. Se levarmos adiante a análise de que, no primeiro excerto, a oferta do item em língua inglesa substituíra o uso do item em língua portuguesa por um em língua inglesa, podemos dizer que essa discordância funcionou

como uma oferta de ajuda encaixada, tal qual a correção encaixada descrita por (JEFFERSON, 1987).

Observamos acima duas diferentes práticas das quais Sálvia se vale para fazer ensinar um item lingüístico. O emprego de cada uma delas demonstra diferentes expectativas acerca das categorias relacionadas à participação nesse momento de ensaio da atividade pedagógica de encenar em grupos. No primeiro, em que Sálvia oferece o item “*cabbage*”, a participante se categoriza como uma participante que não está desempenhando a atividade pedagógica de encenar, mas sim, observando, avaliando e apontando sugestões. No entanto, quando recicla a oferta, utilizando o item em uma próxima ação relevante dentro do enquadre da encenação, a participante se categoriza como alguém desempenhando a atividade pedagógica de encenar.

É interessante notar que, nesse segmento produzido no ensaio, os participantes só se orientam para a participação de Sálvia depois de ela fazer uma próxima ação relevante, valendo-se do item previamente ofertado. Isto é, os demais participantes só lidam seqüencialmente com o turno de Sálvia após ela encaixar a oferta do item “*cabbage*” em outra de maior relevância seqüencial, dando continuidade à interação. A orientação dos participantes engajados em ensaiar a encenação parecia estar focada em fazer coisas dentro do enquadre da encenação, dentro daquela realidade criada e sustentada por eles. Se interpretarmos a primeira oferta de item como de fato uma tentativa de “fazer ensinar”, podemos dizer que essa tentativa só foi realmente bem-sucedida quando essas ações foram “disfarçadas” de algo que envolvesse a continuidade da encenação em andamento.

Ambos os modos como Sálvia produz a oferta de ajuda parecem sustentar que, naquele local de interação e para aqueles participantes que formam aquela comunidade de prática (LAVE, WENGER, 2002), há duas línguas ratificadas para interagir: o português e o inglês. Embora a língua inglesa seja tratada como a língua desejável para interação – o que é evidenciado pela própria oferta de Sálvia e pelo fato de, em outros segmentos, os participantes produzirem os itens lingüísticos em língua portuguesa com alongamentos – a língua portuguesa é ratificada. Ao ofertar o item “*cabbage*” em ambos os casos, Sálvia demonstra conseguir lidar com o item “repolho” produzido por Luciana, e parece ter como pressuposto que Luciana também entende que “*cabbage*” é “repolho”, já que não produz explicitação alguma acerca da oferta que faz.

Os participantes parecem se orientar para uma distinção entre as ações de fazer aprender e fazer ensinar. Enquanto que selecionar um objeto de aprendizagem por meio de um pedido de ajuda é feito sem a produção de atrasos, a ação de apontar um possível objeto de

aprendizagem por meio de uma oferta de ajuda só foi “ouvida” interacionalmente após uma segunda tentativa, na qual essa ação foi encaixada em outra. Os participantes parecem demonstrar uma orientação para o momento do ensaio da encenação como um momento privado, no sentido de envolver apenas aqueles participantes engajados em encenar. A participação de outros interagentes, que não estivessem engajados em encenar, é acolhida pelos interagentes que encenam quando tal participação é solicitada ou quando ela se conforma à atividade em andamento.

4.2.2 Tentando fazer ensinar na apresentação: quando uma participante oferece um item e é ratificada, mas sua oferta não tem relevância seqüencial

Nesta seção analiso duas ofertas de item endereçadas a Luciana por Sálvia no momento da apresentação, cada uma em uma subseção. Examinarei em ambas 1) a realização da oferta, 2) o modo como Luciana lida com a oferta em cada um dos casos e 2) as possíveis relações de tal ação com fazer ensinar e fazer aprender.

4.2.2.1 Ofertando ajuda e tentando fazer ensinar

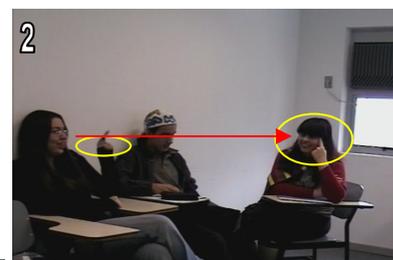
A oferta de item aqui analisada foi produzida durante a apresentação da encenação. Antes do segmento transcrito abaixo, os participantes haviam começado a encenação da discussão familiar. Luciana, poucos instantes antes, expôs o motivo de tal reunião, sua vontade de realizar a cirurgia nos olhos. No primeiro excerto do segmento a ser analisado nesta subseção, o turno marcado com seta é aquele que será foco de oferta de ajuda por Sálvia.

Segmento 8, excerto 1

10-0:31:59 - 0:32:15

"I want to look like a Japanese"

01 Luciana: m↑↑o::m::
 02 (0.3)
 03 Luciana: hahaha
 04 (0.4)
 05 Nívea: WH↑Y:



06 (0.3)
 07 Luciana:→ because I want to have my eyes (.) i::[::::,]hahahaha
 08 Nívea: [(***)*]

Da linha 05 a 09, é construído o par adjacente pedido de informação/resposta dentro do enquadre da encenação. Nívea (linha 05) endereça a Luciana o turno *WH↑Y:*. Luciana (linha 07), após três décimos de segundo de silêncio (linha 04), responde ao turno de Nívea, demonstrando tê-lo entendido como um pedido de informação. Para produzir essa resposta, Luciana utiliza além de recursos lingüísticos, o som prolongado *i::[::::,]* e um gesto mantido ao longo da produção daquele som (quadro 7).

Após a resposta de Luciana, Nívea toma o turno (linha 08), direcionando o olhar e gesticulando (quadro 8) para Luciana, encerrando, assim, a seqüência. Apesar de o turno não ter sido audível no momento da transcrição, com base nas imagens, podemos dizer que Nívea está lidando com Luciana. Após o turno de Nívea, observamos silêncio de quatro décimos de segundo, em que nenhum dos participantes toma turno.

Abaixo observamos Sálvia oferecendo ajuda à Luciana, no turno marcado com uma seta.

Segmento 8, excerto



3



4

10 Sálvia: → I wa:nt to look like a Japane:se
11 (0.3)



5



6

12 Luciana: ye::s,
13 (0.3)

14 Luciana: ah::n, tsk(("estrala" a língua)) bu::t let me see.

Após os quatro décimos de segundo de silêncio observados no excerto anterior, Sálvia (linha 10) oferece uma elocução à Luciana (*I wa:nt to look like a Japane:se*). Sálvia repete parcialmente o turno anterior de Luciana (*I wa:nt to*) e modifica o final (*look like*

a *Japanese*). A modificação feita formula o som e os gestos feitos por Luciana por itens lingüísticos que os verbalizariam.

Diferentemente do que foi observado no segmento 7 “*How do you know that I not came from a repolho?*”, Luciana lida com a oferta de Sálvia assim que ela é produzida, o que demonstra por meio de direcionamento de olhar (quadros 3 e 4) e produção de recibo (linha 12, quadro 5). Após três décimos de segundo (linha 11), Luciana (linha 12) toma o turno, mantendo o olhar direcionado a Sálvia (quadro 5), e produz um recibo ao turno da participante (*ye::s*). Assim, nesse momento de realização da tarefa, Luciana lida com a oferta de Sálvia, não havendo a necessidade de que Sálvia re-formule sua oferta, como observamos em 4.2.1.

Apesar de produzir um turno que ratifica a oferta de Sálvia, Luciana não demonstra nem aceitar, nem rejeitar sua oferta. O turno *ye::s*, pode ser interpretado como tratando o turno de Sálvia como sendo *mais uma* possibilidade que seria boa o suficiente e não como sendo *a* possibilidade. Isso é justificado na medida em que Luciana não produz novamente a ação feita anteriormente, valendo-se, para isso, da elocução proposta por Sálvia. Se Luciana tivesse feito isso, teríamos uma evidência da orientação de Luciana para a possibilidade oferecida por Sálvia ser a única correta.

Acredito que, ao produzirem essa seqüência de oferta de ajuda/registro de oferta, os participantes interrompem a construção do enquadre da encenação. Seria possível interpretar a repetição produzida por Sálvia como uma repetição não só das palavras utilizadas por Luciana, mas de sua fala como personagem, já que essa repetição inclui o “eu”, que no turno de Luciana estava ligado ao personagem interpretado, e, assim, por consequência, Sálvia estaria se posicionando também como a personagem (como no segmento 6 “*How do you say reu-reunir a familiar?*”, analisado na seção 4.1.5). No entanto, após a produção do turno de Sálvia, os participantes não tratam seqüencialmente o posicionamento de Sálvia como o da mesma personagem que Luciana interpretava. A próxima ação feita por Luciana, por meio do turno de fala *ye::s*, como já dito acima, é a produção de um recibo, que encerra a seqüência de oferta de ajuda/ratificação da oferta. Nenhum participante, inclusive Luciana, produz uma ação relevante seqüencialmente após o turno de Sálvia, tratando-o como parte do roteiro criado naquela realidade ficcional.

O recibo de Luciana, que não produz aceitação ou desqualificação da oferta de Sálvia, e o silêncio anterior à sua produção podem estar demonstrando a orientação dos participantes não só às categorias relacionadas com experiência/conhecimento/competência, mas com as

categorias ligadas à participação. Talvez as participantes estejam se orientando às categorias de executores/platéia, descritas em 2.1.4. Assim, a ação de oferecer ajuda não caberia à Sálvia, como membro do público/platéia.

Essa seqüência de oferta de ajuda/ratificação da oferta nos permite descrever o momento de apresentação da encenação como também um momento de explicitar os modos desejáveis de se fazer ações naquela comunidade de prática. A oferta de ajuda feita por Sálvia parece deixar claro para todos os participantes que, para todos os efeitos práticos, Sálvia não considerou desejável o uso dos recursos multimodais para levar a cabo aquela ação.

4.2.2.2 Tentando fazer ensinar? Quando a ratificação é ambígua

Abaixo analiso mais um segmento em que é co-construída uma oferta de ajuda durante a apresentação. O que é interessante do segmento abaixo é o fato de que a participante a quem o item foi ofertado lida com a oferta de modo distinto do analisado no segmento 8 “*I want o to look like a Japanese*”, analisado na subseção acima. Abaixo segue o primeiro excerto do segmento, em que os participantes trabalham interacionalmente para co-construir a encenação. No segundo excerto, a ser analisado posteriormente, Sálvia oferece um item a Luciana, selecionando como alvo da oferta um turno produzido no primeiro excerto analisado abaixo, marcado com uma seta. Poucos instantes antes do segmento transcrito ter início, Luciana propunha a Nívea que roubasse seu chefe e investisse em uma poupança a fim de arrecadar dinheiro para a cirurgia.

Segmento 09, excerto 1
12-0:34:04 - 0:34:16
"Get the money"

01 Luciana: mu:mmy::, what do you say about thi:s,
02 (0.3)
03 Luciana: .hh OR we can kill da:d a:nd (.) ha[haha]
04 Nívea: [HAha]
05 (.)

06 Luciana: → ge:t the money



07 (0.3)
08 Luciana: [haha]
09 Nívea: [A::]

No excerto acima, os participantes se posicionam como os personagens da encenação e não tornam relevante qualquer necessidade de ajuda ou problema de produção (o que será

feito no segundo excerto por Sálvia). As ações que os participantes fazem que demonstram o engajamento na construção da encenação são as de apresentar uma idéia para arrecadar dinheiro para a realização da cirurgia plástica (linhas 03-06) e responder à sugestão (linha 09).

A introdução de uma nova idéia feita por Luciana (linhas 03-06) acontece após algo que poderia ter sido ouvido como um fechamento do que estava acontecendo anteriormente. Na linha 01 Luciana em seu turno *mu:mmy::, what do you say about thi:s*, solicita uma resposta de Nívea em relação à sugestão dada anteriormente. Após três décimos de segundo, Luciana toma o turno fazendo uma nova sugestão. O primeiro item lingüístico produzido no início desse turno (linha 03) é produzido em volume mais alto (*.hh OR we can kill da:d a:nd (.) ha[haha]*). Isso pode ser interpretado como demonstração por Luciana de seu entendimento do sistema de tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974). No lugar seqüencial em que a tomada de turno foi feita (linha 03), após uma pergunta direcionada a Nívea seguida de silêncio, poderia ser esperada a tomada de turno por Nívea, o que acaba por não acontecer. De qualquer modo, o aumento de volume no primeiro item lexical do turno de fala pode ser interpretado como uma sinalização de uma possível competição pelo turno de fala, já que após o turno da linha 01 existia uma possibilidade de que a outra participante o fizesse (SCHEGLOFF, 2006).

Ainda sobre a nova sugestão feita por Luciana e a tomada de turnos, é interessante observar que sua produção é feita em duas partes, separadas por uma pausa. Luciana produz a primeira parte (*.hh OR we can kill da:d*) e faz a segunda pausa somente após introduzir a segunda (*.hh OR we can kill da:d a:nd (.) ha[haha]*). Os participantes se orientam para a não completude do turno de Luciana pelo fato de ser produzida uma micropausa e a próxima participante a tomar o turno ser Luciana, que então completa o turno iniciado anteriormente: (linha 06, quadros 1 e 2, *ge:t the money*).

Após três décimos de segundo (linha 07), Nívea, tomando o turno ao mesmo tempo em que Luciana (linhas 08 e 09), lida com a ação feita anteriormente (linhas 03-06). Assim, a participante demonstra que, para todos os efeitos práticos, o que foi dito por Luciana é bom o suficiente, já que não inicia reparo. Após os turnos em sobreposição, sem qualquer intervalo, Sálvia toma o turno e oferece ajuda a Luciana, o que é observado no excerto abaixo por meio de uma seta. O turno de Luciana, lidando com o turno de Sálvia, está marcado com duas setas.

Segmento 09, excerto 02

10 Sálvia: → ge:t the insu:rance



11

(0.6) =

12 Luciana: → ye::s, =

13 Nívea: =we- we- we ta:lk about this la:ter=

14 Luciana: A-HA!

No turno da linha 10, Sálvia oferece a Luciana um item lingüístico. A prática utilizada para fazer tal oferta de item é igual à observada no segmento anteriormente analisado nesta subseção: a participante Sálvia repete parcialmente o turno para o qual a ajuda é endereçada substituindo um item utilizado anteriormente por outro (nesse caso, substituindo “*money*” por “*insurance*”).

Outra semelhança entre esse segmento e o segmento analisado na subseção anterior é o fato de Sálvia ofertar ajuda a Luciana sem que a última tenha demonstrado precisar de tal ajuda ou que qualquer outro participante tenha demonstrado ter qualquer problema com o turno de Luciana. Essa análise é sustentada pelo fato de Nívea, no excerto anterior, ter lidado com a sugestão de Luciana, tendo feito uma próxima ação relevante após a produção do turno de Luciana, posteriormente feito alvo da oferta de item.

Luciana lida com a ajuda ofertada por Sálvia primeiramente por meio de direcionamento de olhar (linha 11, quadro 4) e então por meio da manutenção desse direcionamento de olhar por seis décimos de segundo. A participante, por outro lado, não faz nenhuma ação relevante com o item ofertado por Sálvia. Ela simplesmente dá o recibo de que “ouviu” a ação feita pelo uso de elementos multimodais (o olhar direcionado à Sálvia).

A ação feita em seu próximo turno (linha 12, quadro 5) pode ser descrita como ambígua por dar margem a duas possíveis interpretações que podem ser sustentadas por aquilo que os participantes fazem a partir dela (SCHEGLOFF, 1997a). Após direcionar o olhar para Sálvia (linha 11, quadro 5), Luciana desloca esse direcionamento para Nívea e então produz o turno *ye::s,*. Luciana pode estar lidando com os itens oferecidos por Sálvia como itens que poderiam formular seu turno anterior. A outra possível análise seria a de que o *ye::s,* produzido por Luciana na linha 12 pode não estar lidando com a oferta de Sálvia. A ação feita por Luciana pode ser interpretada, também, como a de solicitar a Nívea uma

confirmação sobre o acato ou não da sugestão proposta pela própria Luciana (linhas 03-06), antes de Sálvia oferecer ajuda. Essa segunda análise também poderia ser sustentada pelo turno de Nívea (linhas 13-14, *we- we- we ta:lk about this la:ter=*) que responde à possível solicitação de Luciana propondo que ambas falem sobre a sugestão mais tarde. Acredito que sequencialmente ambas as análises sejam possíveis e que esse segmento seja um exemplo do que Schegloff (1997a) chama de casos limite, em que a ambigüidade das ações é inerente ao próprio dado. De qualquer modo, em ambas as análises aqui sugeridas, Luciana lida com a oferta de item lingüístico feita por Sálvia sem que haja a necessidade de Sálvia reciclar a oferta de ajuda.

O modo como Luciana lida com a oferta do item lingüístico pode ser considerado um terceiro ponto de contato entre esse segmento e o segmento 8 “*I want to look like a Japanese*”, analisado na subseção 4.2.2.1, ambos distintos nesse aspecto do segmento 7 “*How do you know that I’m not came from a repolho?*”, analisado em 4.2.1. No primeiro segmento, que acontece durante o ensaio da encenação (analisado na subseção anterior), é produzida uma primeira oferta de item, com a qual Luciana não lida até que Sálvia re-elabore tal ação como uma oferta encaixada em uma discordância, dando seqüência à ação produzida anteriormente por Luciana. Nesses últimos dois segmentos analisados, ambos produzidos durante a apresentação da encenação, por outro lado, a participante Luciana, a quem a ajuda foi ofertada, lida com tal ação naquele mesmo momento, não havendo necessidade de uma re-elaboração, como aconteceu no primeiro segmento.

A aproximação desses três segmentos nos permite diferenciar os momentos de ensaio e de apresentação da encenação no que diz respeito à ratificação ou não do apontamento de um modo desejável de se falar. No segmento 7 “*How do you know that I’m not came from a repolho?*”, registrado no ensaio, Sálvia precisou reciclar sua oferta de ajuda para que os demais interlocutores lidassem com ela. Em tal reciclagem, a participante encaixa o item que é apontado por ela como desejável antes de discordar de Luciana.

Com base nessa análise, é possível dizer que não faz parte do momento do ensaio da encenação a exposição pública, para todos os efeitos práticos, de um modo desejável de se dizer coisas. Por outro lado, no segmento 8 “*I want to look like a Japanese*” e no segmento 9 “*Get the money*”, registrados durante a apresentação, foi observada a produção de ratificação da oferta de ajuda sem a necessidade de tal oferta de ajuda ser encaixada em uma próxima ação. A produção de tal ratificação, então, nos permite dizer que o apontamento de uma forma

desejável de falar faça parte do momento público da atividade pedagógica de encenar em grupos.

4.2.3 Respondendo às perguntas de pesquisa sobre ofertas de ajuda

Passo à resposta das perguntas de pesquisa relacionadas ao fenômeno de oferta de ajuda com base na análise dos segmentos acima.

1. Durante o ensaio e a apresentação observam-se seqüências de ofertas de ajuda?

Sim, em ambos os momentos da atividade pedagógica são observadas seqüências em que algum participante oferece ajuda a algum outro.

1.1 Se sim, como são organizados seqüencialmente em cada um desses momentos?

1.1.1 Observa-se a produção de prestações de contas para a realização das ofertas de ajuda?

Diferentemente do que foi observado em relação ao fenômeno de pedir ajuda, não foi observada a produção de prestações de contas nas seqüências de ofertas de ajuda, nem no ensaio e nem na apresentação da encenação.

1.1.2 Observa-se a produção de pausas, atrasos ou hesitação na realização das ofertas de ajuda?

Sim, todos os turnos em que um participante produz uma oferta de ajuda são antecedidos por silêncio, tanto no ensaio quanto na apresentação, o que pode ser uma evidência da despreferência da ação de oferecer itens em ambos os momentos, de ensaio e de apresentação.

1.1.3 Observa-se a mobilização das categorias de pertencimento descritas por Schegloff (2007) quando da realização das ofertas de ajuda?

Em grande parte dos segmentos em que foram produzidas ofertas de ajuda a participante que produziu as ofertas parece se categorizar como “mais conhecedora/que sabe mais”, na medida em que aponta ao outro participante alguns itens ou modos de falar que seriam desejáveis.

Entretanto, seqüencialmente, no segmento 8 “*I want to look like a Japanese*” a participante a quem a ajuda foi ofertada lida com a oferta da elocução como uma

possibilidade de se falar que não invalidaria o modo do qual ela se valeu anteriormente. A participante não acata a oferta e orienta-se, assim, para uma certa “paridade” de conhecimento: as duas participantes seriam conhecedoras.

No segmento 7 *“How do you know that I’m not came from a repolho”*, a participante que produz a tentativa de oferta de ajuda não consegue levar a cabo tal ação, e, quando recicla a oferta de modo encaixado, a categoria de “mais competente/mais experiente” não é tornada relevante, e sim a de alguém que estaria discordando do turno de Luciana. No segmento 9 *“Get the money”*, a participante a quem a ajuda teria sido oferecida lida com tal ação por meio de direcionamento de olhar. A produção ambígua do turno, que pode ser interpretado ou como recibo ou como uma fala da encenação, deixa as questões de categorização pouco claras nesse segmento. De qualquer modo, Luciana não demonstra ter aceitado a oferta, o que não levaria a cabo a categorização de Sálvia como “mais conhecedora”.

1.1.4 Observa-se troca de enquadre quando da produção das trajetórias de ofertas de ajuda?

No segmento 6 *“How do you know that I’m not came from a repolho?”*, o enquadre da encenação não é suspenso, uma vez que a participante que ofereceu o item produziu essa ajuda encaixada em uma próxima ação relevante dentro do próprio enquadre da encenação.

Nos outros dois segmentos, os participantes parecem se orientar para uma rápida suspensão da encenação para lidar com oferta feita por Sálvia e então voltar às ações que vinham sendo desempenhadas dentro da encenação.

2. Observa-se a orientação dos participantes para diferenças entre ensaio e apresentação ao produzirem as trajetórias de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda?

2.1 Alguma das subperguntas em 1.1 acima é respondida de modo distinto no que diz respeito às trajetórias construídas no momento de ensaio e no momento de apresentação?

Foi observado que, durante o ensaio, não houve a suspensão do enquadre da encenação pelo fato de a participante Sálvia ter encaixado sua oferta de ajuda em uma próxima ação relevante ao turno de Luciana para ter sua participação ratificada. Nos dois momentos da atividade pedagógica, foram observadas pausas antes da produção das ofertas de ajuda.

Outra diferença entre os dois momentos está relacionada com a reciclagem da oferta de ajuda, observada no momento do ensaio, que não foi observada no momento da apresentação da encenação. A reciclagem da oferta não envolveu somente uma repetição ou reformulação

da oferta de ajuda feita anteriormente, mas sim uma mudança na prática utilizada por Sálvia para fazer a oferta de ajuda.

2.2 *Observa-se alguma outra diferença na organização seqüencial das trajetórias das ofertas de ajuda não previstas em 1.1?*

Foi observada uma diferença no modo como Luciana lidou com as ofertas de ajuda nos momentos de ensaio e de apresentação. No momento do ensaio, a participante não ratificou a oferta de ajuda de Sálvia de modo imediato, apenas após a reciclagem de oferta feita por Sálvia. No momento da apresentação, por outro lado, Luciana lida com as ofertas de modo imediato, mudando o direcionamento de seu olhar e produzindo recibos.

A diferença no modo como os participantes lidam com as ofertas de Sálvia, em ensaio e apresentação, parecem construir esses momentos como ensaio e apresentação, bem como foi observado em relação às diferenças observadas nas trajetórias dos pedidos de ajuda.

No presente subcapítulo, explorei segmentos em que foram construídas ofertas de ajuda, buscando explorar diferenças seqüenciais em suas produções e associá-las a ação de fazer ensinar. Além disso, busquei tecer observações acerca das diferenças entre ensaio e apresentação, a fim de descrever o desenrolar da atividade pedagógica de encenar em grupos. A seguir, no último subcapítulo de análise, trato de descrever as ações construídas pelos participantes no momento de fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos.

4.3 A REALIZAÇÃO INTERACIONAL DO FECHAMENTO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Neste subcapítulo, tenho como objetivo descrever as ações feitas durante um terceiro momento da atividade pedagógica, em que os participantes discutem as encenações e as decisões tomadas por cada uma das famílias. A tentativa será a de fazer uma descrição interacional e situada de como os participantes do contexto pesquisado constroem a etapa de fechamento (*accountability*, NUNAN, 1999) da atividade pedagógica da encenação. Argumentarei, de modo geral, que a prática de formular o que foi dito/feito durante a apresentação da encenação é de grande importância.

Em cada uma das seções deste subcapítulo, analisarei um segmento em que a formulação é a prática desencadeadora da atividade interacional produzida após as apresentações. Na primeira seção, explorarei a organização dessa seqüência, iniciada a partir da formulação que expõe um entendimento a ser confirmado. Na segunda seção, ao formular as ações e o modo como elas foram realizadas durante a encenação, uma das participantes avalia o trabalho feito pelo grupo. Discutirei então o modo como os participantes lidam com essa avaliação e como eles se organizam seqüencialmente para participar nesse momento da atividade interacional.

4.3.1 Topicalizar e construir-se competente: quando uma participante lida com uma possível contribuição da outra em busca de palavras como uma reformulação

Nesta seção, discuto a conjuntura seqüencial em que os participantes topicalizam e falam sobre a encenação recém finalizada. Para isso, analiso um segmento co-construído após a encenação do grupo formado por Flávia, Andressa, Felício e Tiago. O segmento teve início imediatamente após o término da encenação. Analisarei 1) o uso da formulação para topicalizar a encenação e confirmar um entendimento sobre as ações produzidas anteriormente e 2) duas seqüências de buscas de palavras em que um participante que não o que iniciou a busca tenta se alinhar na realização de tal ação. No primeiro excerto abaixo, observamos o momento em que a encenação é topicalizada por Sálvia, marcado com uma seta, e a construção da primeira seqüência de busca de palavras, em que o turno da participante que inicia a busca está marcado com duas setas e o turno da participante que se alinha na realização da ação está marcado com três.

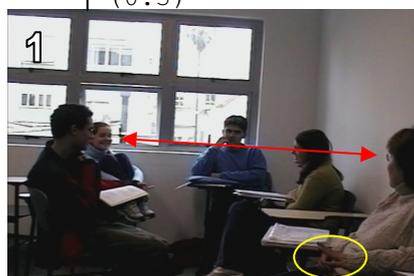
Segmento 10, excerto 1

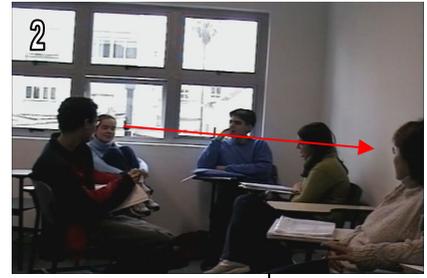
8-0:29:58 - 0:30:29

"That's it, that's your final decision?"

01 Sálvia: →
02

tha:t's i:t, tha:t's your final deci:sion,
(0.3)

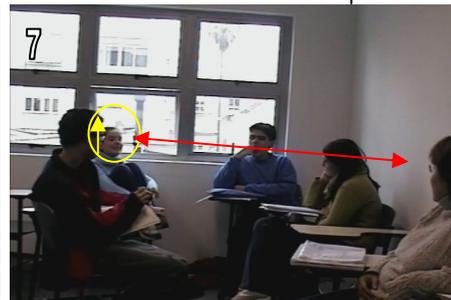




03 Andressa:→→ y↑e:s, she's t↑oo y↑oung when she's going to be °when
 04 →→ she:::° (0.5) >when she: go:t a little:: < (0.3) a:ge



05 (0.3)
 06 Andressa: a little bit mo[:re a:ge]
 07 Sálvia: →→ [when she gets] a little:- (0.3)
 08 o:lder,
 09 (0.3)



10 Andressa: ye:s <°we can discuss about that again°,>
 11 (0.4)

Sálvia (linha 01) topicaliza a encenação feita pelo grupo, ao formular a decisão tomada por Andressa durante a discussão familiar. A participante expõe uma espécie de resumo de seu entendimento em relação a o que o grupo teria decidido durante a discussão familiar, produzido em entonação levemente ascendente (*tha:t's i:t, tha:t's your final deci:sion,*), ao mesmo tempo em que levanta uma das mãos (quadro 1). A entonação produzida pode ser interpretada como uma possível evidência de que a formulação feita por Sálvia estaria sendo exposta como uma proposta de entendimento a ser confirmado por Andressa (a quem Sálvia direciona o olhar, quadro 1). Andressa (linhas 03-04) toma o turno e demonstra ter interpretado o turno de Sálvia como uma solicitação de confirmação, ao confirmar o entendimento proposto por Sálvia acerca da decisão tomada na discussão (*y↑e:s,*) e justificá-la (*she's t↑oo y↑oung when she's going to be °when she:::° (0.5) >when she: go:t a little:: < (0.3) a:ge*). A justificativa da tomada de

decisão só é terminada na linha 10 (*ye:s* <^o*we can discuss about that ag↑ain^o,>*), quando Andressa acrescenta que, quando a personagem de Flávia for mais velha, a família poderá discutir a questão de novo. Por meio dessa resposta, Andressa demonstra ter entendido o *final deci:sion*, (proposto por Sálvia na linha 01) como dizendo respeito à decisão final naquela exata discussão familiar, já que abre a possibilidade da retomada da discussão quando Flávia for mais velha.

Nesse momento interacional da realização da tarefa, Sálvia toma o turno para iniciar uma seqüência que, diferente do que foi registrado nos momentos de ensaio e apresentação da encenação, não está relacionada com dar uma ajuda que fora solicitada ou oferecer ajuda aos demais participantes. Essa seqüência iniciada por Sálvia foca no sentido das ações realizadas anteriormente e proporciona a Andressa a oportunidade de falar sobre a discussão familiar em língua inglesa e justificar a decisão tomada. Observamos um momento em que “público” e “atores” (interpretando personagens ou participantes de uma discussão) conversam sobre o que aconteceu anteriormente.

No turno de Andressa (linhas 03-04), podemos observar dois momentos em que a participante produz buscas de palavras com trajetórias seqüenciais distintas em relação a um possível “convite” à participação de outro participante na ação. Nas linhas 03-04, podemos observar que Andressa demonstra iniciar uma busca de palavras ao repetir parte de seu turno, alongando a última vogal do último item lingüístico antes da pausa (*y↑e:s, she's t↑oo y↑oung when she's going to be ^owhen she::: (0.5)*). É possível visualizar duas trajetórias após a iniciação de uma “busca de palavras”: ela pode ser finalizada pelo próprio participante que iniciou a busca ou por algum outro participante. Quando Andressa produz o item lingüístico *she:::*, ela muda o direcionamento do olhar: em vez de continuar olhando na direção de Sálvia (quadro 2), passa a olhar para baixo (quadro 3). A mudança de direcionamento de olhar é constituinte da realização da projeção da trajetória da busca como sendo finalizada pela própria participante que a iniciou. A primeira busca é encerrada, então, pela própria participante, após a pausa de cinco décimos de segundo, quando repete parcialmente o que foi dito anteriormente, acrescentando a palavra encontrada (*>when she: go:t a little:: <*).

Ao encerrar essa primeira seqüência de busca de palavras, a participante inicia uma nova busca, cuja trajetória se diferencia em alguns aspectos em relação àquela examinada no parágrafo anterior. A busca é iniciada por Andressa, alongando novamente o último som do último item lingüístico antes da produção de uma nova pausa (*>when she: go:t a*

little:: < (0.3)). Diferentemente do que observamos na busca de palavras anterior, dessa vez, a participante, que mantinha seu olhar direcionado para baixo (quadro 4), direciona seu olhar para Sálvia pouco antes da produção da pausa (quadro 5). Uma possibilidade de interpretação dessa mudança de direcionamento de olhar poderia ser um possível convite à participação de Sálvia na busca de palavras. Após os três décimos de segundo, entretanto, a própria Andressa localiza um item (*>when she: go:t a little:: < (0.3) a:ge*), ainda sem a participação de Sálvia. Após três décimos de segundo (linha 05), Andressa toma o turno (linha 06, *a little bit mo[:re a:ge]*), repetindo parcialmente seu turno anterior, acrescentando dois novos itens (*a little bit mo[:re]*) e mantendo olhar direcionado para Sálvia (quadro 6). Sálvia (linha 07) toma o turno e reformula parcialmente o turno de Andressa (*[when she gets] a little:- (0.3) o:lder,*), com três décimos de segundo antes de produzir o item “*older*” (linha 07-08, *[when she gets] a little:- (0.3) o:lder,*). Uma possível interpretação desse turno de Sálvia poderia ser de que a participante teria entendido a manutenção de olhar de Andressa somada à repetição de seu turno (linha 6) como um possível convite à participação na busca de palavras, o qual teria sido acatado por Sálvia na produção desse turno.

Entretanto, Andressa, em seu turno seguinte (linha 10, *ye:s <°we can discuss about that ag↑ain°, >*), produz um recibo (*ye:s*) ao turno de Sálvia (linhas 07-08). Andressa dá continuidade à produção da justificativa da decisão tomada e não trata o turno de Sálvia como uma resposta à busca de palavras, já que não re-faz seu turno de fala anterior para utilizar o item sugerido ou as reformulações feitas por Sálvia. Assim, Andressa lida com o turno anterior de Sálvia não como uma correção, mas como uma possibilidade de reformulação de seu turno anterior (linha 06) a ser confirmada. No restante do turno, segue a produção da justificativa da decisão tomada na discussão familiar. Assim, embora Andressa tenha deixado aberta a possibilidade de participação de algum outro participante na busca de palavras (ao direcionar olhar à Sálvia, quadro 5), e apesar de Sálvia ter tomado o turno, fazendo uma ação que poderia ser analisada como um alinhamento na ação iniciada antes por Andressa, seqüencialmente essa busca de palavras é configurada como um auto-reparo auto-iniciado.

Em relação ao modo como os participantes se apresentam nesse início de discussão sobre a discussão familiar recém realizada, não se pode afirmar se eles se construíam como membros da família ou como debatentes. Ambas as análises seriam possíveis. Já em relação às possíveis categorizações dentro das seqüências de buscas de palavras, pode-se afirmar que

Andressa foi construída como participante competente e que-sabe. Pelo fato de ter sido a participante que localizou fontes de problema de produção em seu turno e ter sido capaz de ela própria encontrar a solução, Andressa constrói junto aos demais participantes sua condição de competente. Por mais que construir um auto-reparo auto-iniciado pareça ser uma ação individual (pelo fato de um mesmo participante apontar uma fonte de problema e depois levar a cabo o reparo), para que ele se concretize como tal é necessária a participação do(s) outro(s) participante(s) pela não-tomada de turno. Do mesmo modo, não basta que um participante aponte problemas na fala do outro para que se estabeleça a relação de quem sabe e quem não sabe. Construir-se mais competente que o outro também é um trabalho inter-acional que depende de mais de um participante para se concretizar.

Nesse segmento, portanto, observamos que Sálvia topicaliza a apresentação da encenação ao formular a decisão final tomada pela família na discussão. Essa formulação é interpretada por Andressa como um entendimento para o qual a participante Sálvia solicitava uma confirmação. Ao produzir a resposta à formulação de Sálvia, Andressa demonstra ter compreendido “*final decision*” como decisão final dentro daquela discussão familiar, já que, ao explicitar as justificativas da decisão tomada, ela menciona a possibilidade de que mãe e filha voltem a conversar quando a filha for mais velha.

Abaixo observamos como Sálvia lida com o entendimento demonstrado por Andressa acerca de sua formulação e inicia nova busca de palavras (turno marcado com uma seta), como Andressa participa da busca de palavras (turno marcado com duas setas) e como Sálvia lida com a participação de Andressa (turno marcado com três setas).

Segmento 10, excerto 02

12 Sálvia: → ah so it's not- it's not a:[::]

13 Andressa:→ [it's] not- it's no:t a::

14 →→ (.) pe:rmanent=



15 Sálvia: →→ =a:::h it's not a: it's a tempora:ry de[ci:sion]
 16 Andressa: [because]
 17 she's very you:ng I mean

Na linha 12, Sálvia demonstra uma mudança de entendimento realizada após o turno de Andressa e depois começa a produzir uma nova formulação acerca da decisão tomada na discussão familiar. A mudança de entendimento é tornada relevante na interação por meio da produção do ah acompanhada do movimento de sua cabeça para trás (quadro 9) somada ao princípio de uma nova formulação (*so it's not- it's not a:[::]*). Assim, Sálvia demonstra que entendeu a resposta de Andressa (linhas 03-04, 06-07 e 10) ao seu primeiro turno (linha 01) como uma não-confirmação da formulação feita e elabora, então, um novo entendimento que é trazido à interação.

Ao produzir esse início de nova formulação, Sálvia inicia uma busca de palavras. São observáveis nesse turno ainda hesitações, como a re-feitura de um começo (*it's not- it's not*) seguida de um alongamento da vogal *a:[::]*. Ainda, Sálvia produz esse turno direcionando olhar para Andressa (quadro 10). A manutenção do direcionamento de olhar para Andressa não convida, nem desconvida explicitamente qualquer participante para que se engaje em tal ação, como observamos na segunda seqüência de busca de palavras por Andressa no excerto 01 anterior ainda nesta seção.

Podemos analisar a tomada de turno por Andressa (linha 13, [*it's not- it's not a::*] (.) pe:rmanent=) como uma resposta ao turno de Sálvia (linha 12) e uma demonstração de interpretação da manutenção de olhar por Sálvia como um possível convite à participação na busca de palavras. Andressa se engaja em também buscar o item procurado por Sálvia, ao produzir a re-feitura do início do turno e o alongamento da vogal ([*it's not- it's no:t a::*]). Após uma micropausa, ela produz o item pe:rmanent. Esse item

completaria o turno de Sálvia, em que ela havia começado um movimento de produção de uma re-formulação da descrição da decisão tomada pela família que vinha sendo encenada. Além disso, a tomada de turno por Andressa pode ser considerada justificável se atentarmos para o fato de que a busca de palavras é iniciada quando Sálvia elabora o início de uma nova formulação, feita após Andressa desconfirmar uma formulação anterior relacionada com uma decisão tomada pela própria Andressa quando participava da discussão familiar.

Sálvia (linha 15) ratifica a participação de Andressa na busca de palavras, mas não usa o item proposto pela participante. Sálvia re-faz seu turno anterior (linha 12) produzindo novamente não só a formulação, mas o *a::h*, que já havia sido produzido no início da busca. Antes de produzir uma nova formulação, novamente, Sálvia repete parcialmente seu turno anterior e então o re-formula sem se valer do item ofertado por Andressa. Além disso, a participante, de certo modo, rejeita o item ofertado por Andressa, ao produzir na sua formulação um item que pode ser considerado oposto ao sentido do item “*permanent*”, o item “*temporary*”. Uma possível análise acerca da ação feita por Sálvia pode ser a de que a participante, ao não utilizar o item proposto por Andressa, esteja também rejeitando a interpretação da participante de que a manutenção de olhar teria sido um convite à participação na ação de buscar palavras.

No turno de fala seguinte, Andressa (linhas 16-17) não confirma a nova formulação acerca da decisão tomada explicitamente, mas produz novamente uma justificativa sobre a decisão tomada (*[because] she's very you:ng I mean*). A produção da justificativa por Andressa, ao dar seqüência à discussão, de certo modo, confirma a formulação, já que a participante leva a diante interação depois da exposição do novo entendimento de Sálvia.

Nesse momento interacional, os participantes passam a construir uma definição da decisão tomada pela família no momento da apresentação. A construção dessa definição é organizada seqüencialmente por meio de uma formulação (feita por uma das participantes que no momento da encenação ocupava o lugar de platéia) a ser confirmada (por uma participante que fazia o papel de “mãe” no momento da apresentação da encenação). A atividade de definir o que feito anteriormente é feita em conjunto pelos participantes, mediante a exposição dos entendimentos dos participantes acerca do que foi feito.

Ao realizarem a atividade interacional de definir qual havia sido a decisão final tomada no momento interacional anterior, Sálvia e Andressa realizam o trabalho interacional de se fazerem competentes em seqüências de buscas de palavras. Ao fazerem dessas buscas de palavras seqüências de auto-reparo auto-iniciado e não convidarem nenhum outro participante

a se engajar, demonstram aos demais serem competentes, ora tratando o turno da outra participante como algo que não fosse uma participação na seqüência de busca (Andressa, linha 10), ora rejeitando a proposta de item da outra participante e sua participação (Sálvia, linha 15). Desse modo, além de formular o que foi construído no outro momento interacional da atividade, também faz parte do momento analisado neste subcapítulo o trabalho de se fazer competente.

Resumidamente, pode-se dizer que, após instruções, ensaio e apresentação, observou-se na atividade pedagógica de encenar em grupos um fechamento de tudo o que aconteceu. Esse momento é construído pelos participantes, ao formularem, juntamente ao público, as decisões tomadas pela família na discussão familiar e justificarem as decisões tomadas. Ao produzirem essas ações, os participantes se engajam em buscas de palavras e, por meio delas, se constroem e se mostram competentes uns aos outros.

4.3.2 Topicalizar, avaliar e categorizar: quando os participantes avaliam a encenação e categorizam algumas das ações construídas pelos personagens durante a encenação

Bem como na seção anterior, analiso aqui as ações construídas pelos participantes durante esse momento interacional da realização da atividade pedagógica, construído logo após a apresentação da encenação do grupo formado por Luciana, Nívea e Francesco. Especificamente, discutirei 1) o uso da prática conversacional da formulação para topicalizar e avaliar a apresentação, 2) a mudança do tópico da discussão, antes sobre a realização da cirurgia plástica no enquadre da encenação interpretada e posteriormente sobre a realização da cirurgia plástica num enquadre fora da encenação da discussão familiar, e 3) o uso da prática conversacional da formulação para descrever e categorizar tanto as ações feitas pelos participantes durante a encenação quanto os personagens construídos naquele momento.

No primeiro excerto, abaixo, observamos o momento em que a encenação é topicalizada e avaliada por Sálvia (marcado com uma seta).

Segmento 11, excerto 1
13-0:35:40 – 0:36:50

"It was very good guys, and you didn't get the surgery"

01 Sálvia: → hh. it was ve:ry good guys and you di:dn't get the
 02 su:rg_↓ery



03 (0.3)
 04 Luciana: °I d_↓idn't w_↑ant ↑it anyw_↑ay°
 05 Andressa: °↑↑m: [:::]°
 06 Nívea: [hah]
 07 FrancESCO: [hah]



08 Sálvia: [y_↑e:]ah <you d_↓idn't w_↑ant ↑it anyw_↑ay,> who's
 09 waiting until she beco:mes twenty one and the:n
 10 (.)
 11 Luciana: m::,=



11 (.)
 12 Sálvia: she turns u:h- she turns uh- to twe:nty one and the:n
 13 (0.8)= _____
 14 Sálvia: you are- you are rea:lly going to get the
 15 surgery a?ren't you,=



Sálvia (linhas 01-02, *hh. it was ve:ry good guys and you di:dn't get the su:rgiery*) topicaliza a apresentação do grupo e inicia a seqüência, tornando explícitas na interação, realizada por meio de uma formulação, duas diferentes cognições acerca da encenação: uma, relacionada com sua opinião sobre o desempenho dos participantes, e outra, acerca de seu entendimento sobre a decisão tomada pela família na discussão feita no momento da apresentação. Essa formulação é produzida sem marcas prosódicas ascendentes, diferentemente do que foi observado na seção anterior deste subcapítulo.

Luciana (linha 04, *°I d'idn't want it anyw↑ay°*) responde ao turno de Sálvia sem confirmar de modo explícito a formulação anterior, não tratando tal formulação como uma exposição de um entendimento para ser confirmado. A participante faz uma próxima ação relevante após a formulação de Sálvia: um comentário sobre a decisão tomada na discussão familiar formulada, direcionado a essa participante por meio do olhar (quadro 2). Considerando-se que o papel interpretado por Luciana na encenação era o de filha que deveria convencer os pais da realização da cirurgia, uma possibilidade de interpretação do turno de Luciana é o de que seja uma prestação de contas a respeito de não ter atingido seu objetivo na discussão familiar.

A resposta de Luciana torna relevante seqüencialmente apenas a segunda parte da formulação, em que é exposto o entendimento acerca da decisão tomada pela família. Isto é, a participante torna relevante apenas o comentário de Sálvia e não sua avaliação acerca do desempenho do grupo. Ao responder ao comentário sobre a decisão da família, Luciana constrói a atividade em curso naquele momento interacional como uma discussão, focada em debater as ações construídas anteriormente, com um dos participantes do público que assistiu à apresentação da encenação.

As primeiras respostas ao turno de Luciana foram produzidas por Andressa (participante que havia representado a “mãe” na encenação do outro grupo), linha 05, Nívea e Francesco (participantes do grupo que havia recém terminado de apresentar a encenação), linhas 06 e 07. Por meio de risos, Nívea e Francesco podem estar demonstrando um entendimento do turno de Luciana como uma brincadeira.

Sálvia (linhas 08-09), em sobreposição parcial com as risadas e o turno de Andressa, faz algo que se assemelharia a uma animação do turno de Luciana (GOFFMAN, 2002). No início do turno, apesar de Sálvia ter feito a substituição de um item lingüístico (*[y↑e:]ah <you d'idn't want it anyw↓ay,>*), é mantido o timbre de voz utilizado por Luciana (sinalizado com as setas para cima). Além disso, essa UCT é produzida em velocidade

diferente do restante do turno, que pode ser parte da construção da mudança de *footing* (GOFFMAN, 2002) que Sálvia estabelece entre a sua fala e a fala de Luciana.

Ainda no mesmo turno (linhas 08-09), Sálvia inicia a produção de, possivelmente, um pedido de informação direcionado à Luciana que será abandonado após o início de uma seqüência de busca de palavras. Esse pedido é iniciado nesse turno de Sálvia (linhas 08-09, [y↑e:]ah <you d↑idn't w↑ant ↑it anyw↓ay,> **who's waiting until she becomes twenty one and the:n**) e retomado pela mesma participante após uma micropausa (linha 10) seguida da produção de um continuador por Luciana, que olha para baixo (linha 11, quadro 7, m:::, =). Sálvia (linha 12), de modo contíguo ao turno de Luciana toma o turno e inicia uma busca de palavras, sinalizada com a produção de hesitação (*she turns u:h- she turns uh- to twe:nty one and the:n*) e repetição do início do turno (*she turns u:h- she turns uh- to twe:nty one and the:n*). Infelizmente, Sálvia não aparece no quadro da câmera enquanto produz esse turno, de modo que não sabemos se ela direcionava olhar e/ou gesticulava para Luciana, convidando-a ou não a participar da busca. Por outro lado, temos acesso às imagens de Luciana, que olhava para baixo (quadro 8) no momento da busca de palavras, o que é uma possível evidência de que a participante tenha interpretado a busca de Sálvia como tendo a trajetória de um auto-reparo auto-iniciado. Após oito décimos de segundo de silêncio (linha 13), em que Sálvia não toma o turno e Luciana mantém olhar direcionado para a Sálvia (quadro 10) sem participar da busca, Sálvia toma o turno novamente (linhas 14-15) e produz um novo pedido de informação direcionado a Luciana, abandonando a busca de palavras anterior.

Bem como no segmento 10 “*That's it, that's your final decision*”, analisado neste subcapítulo, na seção 4.3.1, observamos aqui a construção de uma seqüência de busca de palavras cuja trajetória é um reparo auto-iniciado. Entretanto, podemos observar algumas diferenças seqüenciais na organização dessas trajetórias. A primeira delas diz respeito ao fato de as trajetórias analisadas no segmento 10 “*That's it, that's your final decision*” se configurarem como auto-reparos auto-iniciados, em que o participante que iniciou a busca negocia sua condição de competente ao evitar a participação do outro na busca de palavras ou ao rejeitar a oferta de item feito pelo outro participante. No segmento analisado aqui, os participantes demonstram não entender a busca de palavras de Sálvia como uma seqüência de reparo a ser levado a cabo por outro participante, já que não tomam o turno para alinhar-se com ela na busca de um determinado item. Sálvia, no entanto, não leva a cabo o reparo iniciado por ela mesma e nem pede ajuda por meio de um turno de fala a outro participante para fazê-lo. Assim, enquanto nas buscas de palavras registradas no fechamento da encenação

do outro grupo foram observadas exibições de competência e até certa disputa em relação a quem seria competente, na seqüência aqui apresentada isso não se torna uma questão para os participantes.

No excerto abaixo, observamos como Luciana lida com o novo pedido de informação feito por Sálvia e como é construída pelos participantes uma discussão não mais sobre a encenação, mas sobre a possibilidade de realização de cirurgias plásticas em suas vidas fora daquele contexto de discussão familiar previamente discutido. O turno de Sálvia que inicia o novo tópico está marcado com uma seta, a resposta de Luciana, com duas, e uma nova organização de participação a partir da resposta de Luciana, com três.

Segmento 11, excerto 2

14 Sálvia: → you are- you are rea:lly going to get the surgery
 15 a?ren't you,=

16 Luciana:→ =ye:s=
 17 Sálvia: =yeah=



18 Andressa: =yeah ta:lk to her pa:rents and you [will see]
 19 Luciana: [SHUT UP] Andre:ssa,
 20 Sálvia: →→ I'M GOING- I'm going to pra:y to Go:d make me live long
 21 enough to make me see tha:t
 22 (0.5)
 23 Luciana:→→ yes
 24 (.)
 25 Sálvia: →→ I wanna see that
 26 (0.4)
 27 Luciana: (***) teacher
 28 (.)
 29 Luciana: (*[***)
 30 Sálvia: →→ [I:'m] su:re I want to see I'm sure I wa:nt
 31 (.)



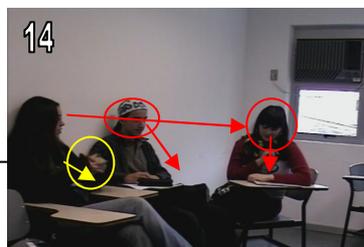
32 Nívea: →→ I don't.
 33 (.)
 34 ?: HA(.)haha
 35 (.)
 36 Sálvia: →→ I: want to see: tha:t.
 37 (.)



38 Luciana: shut up.
 39 (.)

40 Nívea:

↑m:↑::↑::



41 Luciana:

hahaha [(mummy)]



42 Sálvia:

[guys it was] very good although it was all full

43

of- of (.) people: lau:ghing [it(h) w(h)as] v(h)ery good)

O par adjacente pedido de informação/informação construído por Sálvia e Luciana (linhas 14-15 e 16) re-enquadra a discussão iniciada nas linhas 01-02 no excerto anterior: os participantes passam a discutir a realização da cirurgia plástica por Luciana fora do enquadre da discussão familiar encenada pelo grupo. Tal análise é possível se considerarmos que a formulação de Sálvia das linhas 01-02 expõe o entendimento de que o acordo firmado na discussão familiar seria o de que Luciana não realizaria a cirurgia (*hh. it was ve:ry good guys and you di:dn't get the su:rgery*), o que é confirmado implicitamente por Luciana ao fazer uma próxima ação após o turno de Sálvia. Assim, as participantes em um momento anterior acordaram sobre o entendimento de que a personagem de Luciana não realizaria a cirurgia plástica. O novo pedido de informação de Sálvia (linhas 14-15, *you are- you are rea:lly going to get the surgery a?ren't you,=*), respondido por Luciana (linha 16, *=ye:s=*), confirmando a informação questionada, introduz na discussão então construída uma idéia oposta àquela acordada previamente na discussão: as participantes acordam que Luciana pretende realizar a cirurgia. Após o turno de Luciana, Sálvia (linha 17) produz uma espécie de recibo/concordância/continuador (*=yeah=*). Nenhuma das participantes parece demonstrar estar lidando com alguma informação nova, ou seja, elas não lidam com esse novo acordo de entendimento acerca da realização da cirurgia plástica como sendo um substituto do acordo realizado anteriormente. Esse novo acordo de entendimentos poderia ser sobre algo que não a realização ou não da cirurgia no enquadre da discussão familiar construída e sustentada nos momentos de ensaio e apresentação, mas sobre algo aparte disso, fora do enquadre da encenação. Analisando-se que as participantes estejam passando a discutir uma possível realização da cirurgia plástica fora do enquadre da encenação ali sustentado anteriormente, pode-se dizer que esteja sendo construído um novo momento da discussão, em que a pauta seria a realização da cirurgia por Luciana em sua vida fora da encenação.

Nos turnos das linhas 18 e 19, podemos observar Andressa tentando engajar-se na discussão sobre a realização ou não da cirurgia por Luciana, e Luciana desqualificando a participação de Andressa. Por meio do turno da linha 18 (*=yeah ta:lk to her pa:rents and you [will see]*), Andressa parece questionar a resposta anterior de Luciana (linha 17), parecendo se alinhar como outra parte (GOODWIN, 1990) nessa discussão. Luciana (linha 19) toma o turno em sobreposição com o final do turno de Andressa (linha 18) e parece desqualificar a participação de Andressa, ao produzir seu turno (linha 19, *[SHUT UP] Andre:ssa,*), direcionando olhar à participante (quadro 12). Ao desqualificar a participação de Andressa, Luciana lida com o questionamento de Andressa sem responder exatamente a ele, como aconteceria se ela tivesse produzido um turno discordando da participante. De qualquer modo, ao lidar com a participação de Andressa, Luciana ratifica a participante como pertencendo a uma parte oposta à sua em relação à cirurgia.

Nos turnos seguintes, Sálvia (linhas 20-21) e Luciana (linha 23) não lidam com as ações feitas por Andressa e Luciana anteriormente (linhas 18 e 19) e tratam de construir um alinhamento em uma única parte no que diz respeito à realização da cirurgia plástica por Luciana. Ao produzir o turno *I'M GOING- I'm going to pra:y to Go:d make me live long enough to make me see tha:t*, Sálvia não responde ao questionamento produzido por Andressa e tampouco lida com a desqualificação de participação feita por Luciana. A participante segue a interação, partindo do novo acordo de entendimento de que Luciana iria realizar a cirurgia e se alinha com ela em relação à realização da cirurgia. Tal alinhamento é sustentado por Luciana (linha 23), ao produzir o turno *yes*, após cinco décimos de segundo de silêncio (linha 22).

Após dois turnos produzidos por Luciana e inaudíveis à transcritora (linha 27 e 29), os participantes seguem organizando suas participações em diferentes partes quanto à realização da cirurgia plástica por Luciana. Sálvia (linha 30, *[I:'m] su:re I want to see I'm sure I wa:nt*) toma o turno em sobreposição ao turno de Luciana da linha 29, mantendo seu alinhamento em relação à realização da cirurgia. Após uma micropausa (linha 31), Nívea (linha 32, *I don't.*) discorda de Sálvia, construindo um alinhamento em oposição àquele sustentado por Sálvia e Luciana. Sálvia (linha 36) torna relevante a organização dos participantes em duas partes nesse momento da discussão ao produzir o turno *I: want to see: tha:t*. dando ênfase ao item lingüístico *I:*.

Luciana (linha 38) e Nívea (linha 40) constroem uma seqüência em que Luciana desqualifica a participação de Nívea, e Nívea reage à ação feita por Luciana. A resposta de

Luciana (linha 38, quadro 13, *shut up.*) à participação de Nívea se assemelha à resposta da participante direcionada a Andressa anteriormente (linha 19). Entretanto, Nívea (linha 40, quadros 14 e 15, $\uparrow m: \uparrow :: \uparrow ::$), diferentemente de Andressa, produz um turno após o de Luciana que, acompanhado pelo movimento que a participante faz com as mãos, pode ser analisado como uma reação ao turno de Luciana. Em seu turno seguinte, Luciana (linha 41, *hahaha [(mummy)]*) ri e atribui a Nívea algo que possivelmente seria a categoria “mãe”, ainda que de modo ambíguo: a participante poderia ou estar categorizando a ação feita pela participante como a da “mãe” interpretada durante a encenação ou estar categorizando a ação como uma ação constituinte do “ser mãe” fora do (ou não somente no) enquadre da encenação. Entretanto, Nívea não torna relevante sequencialmente essa possível ação feita pela outra participante, já que não direciona olhar para Luciana e não produz nada sequencialmente relevante após seu turno. Sálvia (linhas 42-43) inicia uma nova seqüência ao formular, novamente, uma avaliação acerca da encenação apresentada pelos participantes no momento anterior da atividade, não tornando relevante a possível categorização feita por Luciana.

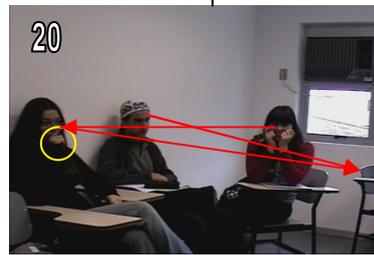
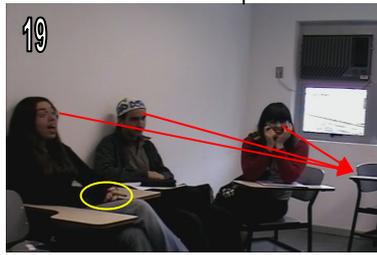
Assim, a mudança de tópicos foi relevante para o modo como os participantes estavam se organizando para participar, culminando em uma seqüência de discordância em que os participantes construíam e se alinhavam em partes de acordo com suas opiniões.

No excerto abaixo, observamos o modo como os participantes lidam com a avaliação produzida por Sálvia nas linhas 42-43, bem como no turno marcado com uma seta. Além disso, chamo atenção para a construção das ações de descrever e categorizar, feitas por Sálvia, marcadas com duas setas.

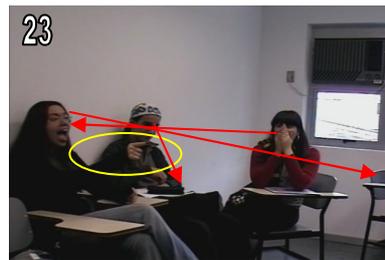
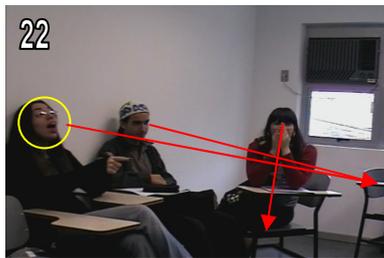
Segmento 11, excerto 03
 42 Sálvia:→ [guys it was] very good although it was all full
 43 → of- of (.) people: lau:ghing [it(h) w(h)as] v(h)ery good
 44 Nívea: [no::,]
 45 (1.2)
 46 Sálvia: AH:,
 47 (1.0)
 48 Sálvia:↔ and considering I called your family disfu:nctiona::l,



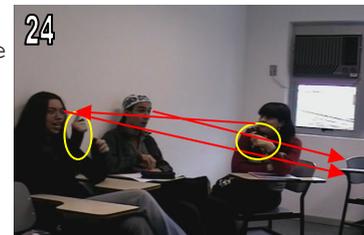
49 → you're just a housewi:,fe and the:n considering you were



50 → acting like a teena:,[ger,]



51 Nívea: [I-I-I-] I will get you in the



52 Luciana: Desperate Hou[sewives]
 53 Nívea: [(* *)](I'll [tell you])
 54 Sálvia: [ha há]haha=
 55 Luciana: =you (are in) Desperate Housewives haha
 56 (0.7)
 57 Sálvia: do you watch this [program]
 58 Luciana: [ye::s] it's so: good



Nos turnos das linhas 42-43 e 44, a avaliação construída por Sálvia nas linhas 01-02 é reciclada. No turno de Sálvia (linhas 42-43, [guys it was] very good although it was all full of- of (.) people: lau:ghing [it(h) w(h)as] v(h)ery good) a participante formula uma nova avaliação. Uma possibilidade de análise do turno de Nívea

(linha 44, quadros 17 e 18) é a de que a participante esteja fazendo uma espécie de discordância ou atenuação do elogio após a produção da boa avaliação (POMERANTZ, 1984). Outra possibilidade de avaliação poderia ser de que Nívea estaria tecendo um comentário acerca da segunda parte da avaliação de Sálvia, sendo possível ainda interpretar seu turno como irônico (de modo que a participante estivesse concordando com a avaliação) ou literal (discordando da avaliação). Observamos silêncio de um segundo e dois décimos, e Sálvia em seu próximo turno inicia uma nova ação, de modo que não temos evidências que sustentem nenhuma das possíveis análises feitas acerca do turno de Nívea (linha 44).

Da linha 48 a 54, Sálvia dá continuidade à ação de avaliar a apresentação do grupo ao tornar relevante para a interação presente algo dito/feito por ela própria em algum momento anterior. Ao fazer referência ao que havia sido dito antes (linha 48, *and considering I called your family disfu:nctiona::1 . . .*), Sálvia *categoriza e descreve* (SCHEGLOFF, 2007) algumas das ações feitas durante a discussão familiar. Sálvia faz uso de alguns itens lingüísticos específicos que poderiam ser analisados como categorias (SCHEGLOFF, 2007, p. 463) atribuídas pela participante à encenação feita (linhas 48-50, *and considering I called your family disfu:nctiona::1, you're just a housewife, and then considering you were acting like a teena:, [ger]*). Analisando-se cada item isolado, seria possível dizer que os três seriam candidatos a categorias. Entretanto, podemos observar que Sálvia não relaciona nenhuma ação específica aos itens “*disfunctional family*” e “*housewife*”. Nívea começa a produzir alguma reação ao turno de Sálvia no meio da produção do item “*housewife*” (quadro 19), mas não toma o turno. Além disso, os participantes não demonstraram ser problemático o atributo “*disfunctional family*”, mas começaram a esboçar alguma reação ao item “*housewife*”. Assim, nesse momento da interação os participantes já demonstram tratar a atribuição “*disfunctional family*” como uma descrição sem relevância seqüencial e “*housewife*” como, por enquanto, uma descrição relevante seqüencialmente.

Por outro lado, os participantes parecem tornar relevante como um trabalho de categorização (SCHEGLOFF, 2007) a última parte do turno de Sálvia (linhas 49-50, *considering you were acting like a teena:, [ger,]*). A participante formula o modo como Nívea (que interpretava a “mãe”) havia *agido*, estabelecendo uma comparação com o modo “como os adolescentes agem”. “Ser adolescente” pode ser interpretado como fazendo parte da “coleção de categorias” referente a “estágios da vida” (SCHEGLOFF, 2007, p. 466-469) e, dentro de tal coleção, estaria posicionada antes de “adulto”. As ações desempenhadas por Nívea enquanto encenava a mãe estariam sendo então categorizadas por Sálvia como

ações que uma adolescente faria. Desde a produção da atribuição “*housewife*” até o momento em que Sálvia produz a atribuição “*teenager*”, Nívea não parou de gesticular (quadros 19 e 20). Entretanto, no meio da produção do item “*teenager*” (linha 50, *teena: , [ger,]*), Nívea (linha 50, quadro 21) abre a boca e inclina a cabeça para trás e, então, toma o turno em sobreposição ao turno de Sálvia (linha 51, quadro 22). Pelo fato de a produção de *housewi: , fe*, ser similar a de *teena: , [ger,]*, seria possível que a participante Nívea tivesse a mesma interpretação em relação à completude do turno de Sálvia em ambos os casos, mas, mesmo assim, só tomou o turno no segundo caso. O fato de ela ter tomado o turno apenas na produção do atributo “*teenager*” é uma possível evidência de que Nívea tenha se orientado para categorização “*teenager*” ser mais problemática em relação à possível descrição “*housewife*”.

O turno de Nívea (linha 51, *[I-I-I-] I will get you in the saída*) é orientado à sobreposição de voz marcada na transcrição e mencionada anteriormente, e tal orientação à sobreposição faz parte do trabalho de se posicionar de modo oposto à categorização produzida por Sálvia. A orientação a uma tentativa de resolver a sobreposição é marcada pela repetição do item “I” (eu) com pausas abruptas durante a sobreposição (*[I-I-I-]*), tal qual descrito em Schegloff (2000a, p. 12). Após o término da sobreposição, a participante recicla o início do turno, produzido durante a sobreposição, e segue adiante, demonstrando não estar de acordo com a categorização por meio de *I will get you in the saída*.

Da linha 52 a 55, observamos Luciana competindo pelo foco de atenção com Nívea. Após a produção do turno da linha 52, nenhum participante direciona olhar para Luciana (quadro 24) ou produz algum turno com relevância seqüencial ao seu. Nívea produz seu turno (linha 53) direcionando o olhar para Sálvia (quadro 24), acompanhada por Francesco, que, ao direcionar seu olhar também para Sálvia, produz alinhamento com a fala de Nívea, e não com a de Luciana. Não é possível analisar se o riso de Sálvia produz alinhamento ao turno de fala de Nívea ou de Luciana, já que não temos acesso a seu direcionamento de olhar. Entretanto, Luciana parece não se orientar para a possibilidade de piso construída caso Sálvia estivesse direcionando o olhar para ela e não para Nívea, já que (linha 55) recicla seu turno “no claro”, ou seja, em um espaço em que ninguém está falando (SCHEGLOFF, 2000a) (*=you (are in) Desperate Housewives haha*).

Luciana (linha 55, *=you (are in) Desperate Housewives haha*) traz para a discussão construída pelos participantes o nome do seriado “*Desperate Housewives*”, podendo, por meio desse turno ou 1) estar tornando relevante como uma categoria para a

personagem de Nívea a atribuição de “*housewife*”, trazida por Sálvia como uma descrição, ou 2) estar categorizando a resposta de Nívea (linha 51) ao turno anterior de Sálvia como algo que faria parte do universo de tal seriado, ou 3) estar propondo uma troca de tópico na discussão. Sálvia (linha 57, *do you watch this [program]*) parece se orientar à terceira possibilidade, já que pergunta a Luciana se ela assiste a tal seriado. Tal entendimento é sustentado por Luciana, que responde a pergunta e não tece mais nenhum comentário. Após isso, os participantes começam a arrumar seus pertences e a falar sobre a realização de uma tarefa de casa para o próximo encontro, finalizando o evento.

Com base na análise de dados acima, podemos dizer que o momento de fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos consiste também em trazer o tópico da realidade ficcional para a outra realidade: a da vida dos participantes. Ao discutirem a futura realização da cirurgia plástica de Luciana, os participantes modificam o modo como participam e tornam as ações de concordar e discordar parte da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos.

Além disso, faz parte do fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos tornar pública a avaliação do desempenho dos participantes que produziram a apresentação da encenação. Isso pôde ser observado, na análise do segmento 11 “*It was very good guys and you didn’t get the surgery*”, no momento em que Sálvia formula sua avaliação do desempenho dos participantes. Ao fazer isso, Sálvia torna pública, para todos os efeitos práticos, sua opinião positiva acerca do desempenho dos participantes.

Por fim, gostaria de salientar que não foram observadas seqüências de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda nesse momento da atividade pedagógica. Isso pode ser uma evidência do caráter de “fechamento” de tal momento. A discussão construída seria um momento de deixar claro o que foi construído anteriormente por ambos os grupos, nos outros dois momentos de prática/produção, de avaliar o modo como a tarefa foi desempenhada e de os participantes se construírem como competentes.

4.3.3 Respondendo as perguntas de pesquisa acerca do fechamento da atividade pedagógica

Com base na análise dos segmentos acima, respondo às perguntas de pesquisa relacionadas com o fechamento da atividade pedagógica.

3 *Após as apresentações da encenação, essas são topicalizadas pelos participantes?*

As apresentações das encenações foram topicalizadas por Sálvia logo após seu término, conforme mostrou a análise do segmento 10 *“That’s it, that’s your final decision?”*, analisado em 4.3.1, e do segmento 11 *“It was very good guys and you didn’t get the surgery”*, analisado em 4.3.2.

3.2 *Se sim, por meio de que práticas?*

Nos dois segmentos as encenações são topicalizadas por meio de formulações, sendo que em um deles ela é submetida à confirmação.

3.3 *São produzidas seqüências de pedidos de ajuda e de ofertas de ajuda durante esse momento?*

Nenhum desses fenômenos foi observado no momento de fechamento da atividade pedagógica de encenação em grupos.

3.4 *Que outras ações são constituintes desse momento de realização da atividade pedagógica após as apresentações?*

Por meio da análise do segmento 10 *“That’s it, that’s your final decision?”*, na seção 4.3.1, pudemos observar que faz parte do fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos se construir como competente. Tal asserção foi sustentada na análise dos segmentos em que Andressa e Sálvia produzem buscas de palavras auto-iniciadas e finalizadas por elas próprias. Além disso, os participantes nesse segmento se organizaram para produzir uma formulação da decisão tomada no momento da apresentação da encenação acerca da realização ou não da cirurgia plástica.

Por meio da análise do segmento 11 *“It was very good guys and you didn’t get the surgery”*, realizada na seção 4.3.2, pudemos observar que, além de definir a decisão tomada pela família em relação à realização ou não da cirurgia plástica, os participantes construíram categorizações e descrições dos personagens e produziram uma seqüência de discordância em que se alinharam em partes.

Em ambos os segmentos citados acima, a participação de Sálvia na interação com os grupos não se restringiu a prover ajuda quando solicitada ou a oferecer ajuda, a participante conduziu a interação e, no segundo segmento, participou de uma seqüência de discordância.

Respondidas as perguntas de pesquisa, retomo algumas observações gerais, feitas a partir da análise dos dados, a respeito da atividade pedagógica de encenar em grupos. Para que realizassem a atividade pedagógica de encenar em grupos, os participantes precisaram

trabalhar interacionalmente a fim de instaurar a realidade ficcional (como na seqüência similar a um pré-jogo, do segmento 1 “*What’s the meaning of afford?*”) e mantê-la (como na seqüência de auto-reparo auto-iniciado, em que Andressa evita a participação de Sálvia, no segmento 5 “*Marcas... digamos assim*”), tanto no ensaio, quanto na apresentação. O trabalho interacional feito para sustentar tal realidade é uma evidência de que os participantes não estavam simplesmente treinando para que um dia fizessem uma discussão familiar, eles estavam de fato construindo tal discussão aqui-e-agora. Por meio da análise das seqüências de pedidos e de ofertas de ajuda nos momentos de ensaio e de apresentação das encenações, pôde ser observado que os participantes produzem ações seqüencialmente distintas nesses dois momentos. Tal observação é uma evidência para a asserção de que, fazer a apresentação da encenação não é simplesmente repetir a encenação feita no momento do ensaio, mas sim recriar e manter a realidade ficcional antes praticada, configurando esses dois momentos da atividade pedagógica em diferentes momentos de prática, no enquadre de ensino por tarefas, tal qual descrito em Nunan, (1999). O momento de fechamento da atividade pedagógica foi observado após as apresentações das encenações. Nesse momento, além de exibições de competência (por meio de buscas de palavras organizadas em auto-reparo auto-iniciado), Sálvia produziu avaliações acerca do desempenho de um dos grupos (por meio de formulações que avaliavam), foram formuladas as decisões tomadas por ambas as famílias (por meio de formulações que solicitavam uma confirmação ou que simplesmente exibiam um entendimento) e foram discutidas realizações de cirurgias plásticas fora do enquadre ficcional (por meio de uma seqüência de discordância).

No presente capítulo, analisei os segmentos transcritos, buscando responder as perguntas de pesquisa. Passo, no capítulo seguinte, a tecer considerações sobre a atividade pedagógica de encenar em grupos, as possíveis relações das trajetórias de pedidos e de ofertas de ajuda com aprendizagem de línguas e a organização da fala-em-interação de sala de aula.

5 A ORGANIZAÇÃO INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES NOS DIFERENTES MOMENTOS DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE ENCENAR EM GRUPOS: POSSÍVEIS INFERÊNCIAS E ARTICULAÇÕES

Alguns estudos sobre a realização de atividades de encenação em grupos avaliam o uso de tal artifício como positivo por possibilitar que os participantes engajados em encenar treinem a realização de certas práticas para executá-las no futuro (LINNELL, THUNQVIST, 2002; ROSA, 2008). Acredito que a realização de tal atividade proporcione aos participantes não só um treinamento para algo que poderá acontecer no futuro, mas a mobilização de recursos lingüísticos e multimodais para criar e sustentar uma dada realidade, lidando com as ações feitas pelos demais participantes naquele momento de fala-em-interação de sala de aula. Foi observado na análise do segmento 1 “*What’s the meaning of afford?*”, na seção 4.1.1, por exemplo, que os participantes, já se orientando a seus papéis fictícios, construíram um contexto para que a discussão familiar fosse instaurada dentro do próprio enquadre da encenação, *fazendo* aquela realidade ficcional acontecer dentro do evento em andamento. Quando Luciana lida com os argumentos de Nívea e Francesco, e Nívea e Francesco lidam com os argumentos de Luciana para levar adiante a discussão, acredito que esses participantes não só estivessem se preparando para uma futura possível discussão familiar que pudesse acontecer em língua inglesa. Ao lidarem com os turnos de fala uns dos outros, eles estavam *de fato* fazendo uma discussão familiar, utilizando-se da língua inglesa para tal, levando-a adiante *conseqüentemente* turno a turno durante aquela interação.

Considerando-se que a realização da atividade pedagógica de encenar em grupos envolveu a criação da realidade fictícia por meio da realização de ações que, ao mesmo tempo, criavam e sustentavam tal enquadramento, pode-se dizer que o conceito de língua por trás da proposição da tarefa seria o de que “usar a linguagem é agir no mundo” (CLARK, 2000). Assim, o trabalho com a língua estrangeira, nesse recorte dessa sala de aula, não espelha a visão de que a língua esteja desconexa de um contexto, mas sim a de que a língua em uso constrói o contexto, sendo a capacitação do aluno para a construção de diversos contextos mediante o uso da língua alvo o grande foco da sala de aula.

Em relação às diferentes etapas que constituem a atividade pedagógica de encenar em grupos, foram observadas diferenças na organização interacional dos participantes entre o momento de bastidores, o ensaio, e os de palco, a apresentação e discussão sobre as

encenações. No momento de bastidores, constituir-se não-conhecedor de alguma palavra não parece ter dado trabalho aos participantes, já que seus pedidos de ajuda, nesse momento, não foram antecedidos de pausas e, em geral, não foram produzidos com perturbações. Entretanto, nos momentos públicos, o acionamento de tal categoria de pertencimento pareceu mais trabalhoso. No segmento 5 “*Marcas, digamos assim*”, analisado na seção 4.1.4, por exemplo, Andressa produziu diversas pausas e iniciou várias buscas de palavras em vez de pedir ajuda. Além disso, quando teve seu turno interpretado como um pedido de ajuda, tomou o turno em sobreposição ao turno de Sálvia e configurou sua ação em uma trajetória de auto-reparo, se fazendo competente para solucionar o problema sinalizado por ela mesma. Outro exemplo é o segmento 11 “*It was very good guys and you didn’t get the surgery*”, analisado em 4.3.2, em que Sálvia inicia uma busca de palavras e, após silêncios e tentativas de iniciações, em vez de endereçar um pedido de ajuda a outro participante, desiste da busca de palavras e reformula seu turno. Assim, em momentos públicos, os participantes, de um modo geral, parecem demonstrar que produzir a categoria de “não-conhecedor” de itens lingüísticos dá trabalho, tornando relevantes nesses momentos exibições de competências.

As exibições de competências observadas, como, por exemplo, na análise do segmento 10 “*That’s it, that’s your final decision?*”, na seção 4.3.1, parecem ser uma evidência de que, nos momentos públicos, os participantes evitam se categorizar como aprendizes. Firth (no prelo) expõe um fenômeno nomeado por ele como “o-trabalho-de-não-ser-aprendiz”, em que os participantes de diversas interações trabalhariam interacionalmente para não se constituírem na interação como aprendizes. Segundo o autor, o fenômeno seria construído apenas em ambientes que não a sala de aula, já que, para ele, a sala de aula seria guiada pelo objetivo de fazer aprendizagem. A observação de que, no momento público da encenação, os participantes façam um esforço para não realizarem ações que acionassem a categoria de aprendiz pode ser uma evidência da necessidade de trabalhos que descrevam as ações feitas em salas de aula de língua estrangeira que se pautem por um conceito de linguagem como ação.

A análise dos segmentos 10 “*That’s it, that’s your final decision?*”, em 4.3.1, e 5 “*Marcas... digamos assim*”, analisado em 4.1.4, demonstram que, para se fazerem competentes em seqüências em que buscam palavras, os participantes trabalham para não ratificar a participação do outro (como no segmento 10) ou para disputar o turno e o foco de atenção dos demais (como no segmento 5). Desse modo, “ser competente”, “conhecer algo”, “ser incompetente” ou “desconhecer algo” são realizações sociais. Um participante só será

“competente” se fizer coisas em conjunto com o outro, demonstrando para ele tal competência por meio das ações executadas. O mesmo pode ser dito acerca de ser “incompetente”: o “não saber” alguma coisa/fazer alguma coisa só existe no plano social, quando duas pessoas interagem, e uma delas demonstra para a outra que não tem condições de seguir adiante. Assim, por mais que essas categorias evoquem algum estado cognitivo/mental e possam vir a ser entendidas como “individuais”, a realização delas só acontecerá numa situação de uso da linguagem, necessariamente mediante construção com o outro.

A ação de alocar a outro participante a categoria de “menos conhecedor” ou de “alguém que precisa de ajuda” parece ser entendida pelos participantes em palco e bastidores como uma ação despreferida. Foram observados atrasos antes da produção das ofertas de ajuda nos dois momentos, palco e bastidores. A observação de que foram alocadas as categorias de “menos conhecedor” ou de “quem não sabe” por meio da ação de oferecer ajuda, e a observação de que essa ação foi feita como uma ação despreferida, desromantiza, de certo modo, a ação de oferecer ajuda, muitas vezes analisada como uma ação “solidária”.

Luciana lidou de modo distinto com as ofertas de ajuda nos momentos de ensaio e de apresentação. A participante a quem a ajuda foi oferecida no momento de ensaio, no segmento 7 “*How do you know that I’m not came from a repolho?*”, analisado em 4.2.1, não ratificou tal ação até que ela fosse reciclada e encaixada dentro de uma ação que desse continuidade ao enquadre da encenação. No momento de apresentação, por sua vez, nos segmentos 8 “*I want to look like a Japanese*” e 9 “*Get the money*”, analisados em 4.2.2.1 e 4.2.2.2, respectivamente, a participante a quem a ajuda foi oferecida ratifica a ação feita, sem que sua interlocutora precisasse realizar um trabalho interacional extra. Essas diferentes reações à ação de oferecer ajuda parecem ser evidências de que o momento da apresentação da encenação foi uma espécie de momento de avaliação, em que Sálvia expôs as formas preferíveis de se dizer/fazer coisas pelo meio do uso da língua inglesa.

A não-aceitação das ofertas de ajuda, em ambos os casos citados acima, pode estar relacionada com categorias de pertencimento que sejam concomitantes às relacionadas com “conhecer/não conhecer”, quais sejam, “executantes/audiência” ou ainda, usando os termos de Goffman (1959/2003), “atores/platéia”. Por não produzirem aceitação das ofertas feitas por Sálvia durante as apresentações e, ainda, por produzirem pausas antes da produção de recibos, os participantes a quem as ajudas foram oferecidas podem estar tornando relevante certo “estranhamento” das ações de Sálvia, na medida em que ela não seria uma “atriz” da equipe a encenar. A não-ratificação da oferta de ajuda feita por Sálvia, em “*How do you know that I’m*

not came from a repolho?”, e a necessidade da re-elaboração da prática que fizesse sentido dentro do enquadre construído pelos “atores” também pode ser uma evidência dessa sobreposição de categorias, já que ela produz uma ação sequencialmente relevante após o comentário

Ainda sobre a não-aceitação dos itens ofertados por Sálvia, seria possível dizer que Luciana estaria se construindo como competente. Ao não aceitar a ajuda de Sálvia, Luciana demonstra entender que os itens lingüísticos utilizados por ela seriam tão preferíveis quanto aqueles oferecidos por Sálvia. Assim, estaríamos observando um momento em que, conforme dito acima, a ação de oferecer ajuda poderia estar sendo tratada como não necessariamente uma ação solidária.

A diferença apontada no que diz respeito à ratificação das ofertas de ajuda no momento privado e no momento público da atividade pedagógica de encenar torna relevante a observação de que, no momento da apresentação das encenações, os participantes não produziram uma repetição de algo que já haviam feito. Os participantes criaram novamente a encenação, tendo que lidar com uma ação antes não vista. Desse modo, esse momento da tarefa não é uma repetição da apresentação feita *antes*, mas sim de um momento em que os participantes lidam com outros turnos de fala e outras ações, criando, assim, uma *nova* encenação.

A observação de diferenças na organização dos participantes para fazer ações nos momentos de ensaio e de apresentação são evidências para a orientação dos participantes para diferenças no modo como se apresentam e se constituem em palco e bastidores (GOFFMAN, 1959/2003). A análise seqüencial revela que, mesmo em um plano micro-analítico de análise seqüencial, a distinção proposta por Goffman (1959/2003) com base em dados etnográficos se sustenta.

As ações visualizadas nessa *nova* encenação foram topicalizadas, então, num quarto momento da atividade pedagógica de discussão. Não foram observados pedidos de ajuda e ofertas de ajuda, mas, em um mesmo segmento, foram observadas duas seqüências de buscas de palavras levadas a cabo pelos mesmos participantes que as iniciaram, desencadeando momentos de exibição de competência nos dois segmentos, tal qual observado no momento de apresentação das encenações. Além disso, pode-se dizer que esse momento foi constituído como uma discussão com um dos participantes que observava as encenações e aqueles que as atuavam, já que fez parte desse momento da atividade trabalhar na definição da decisão tomada pela família no momento da apresentação, categorizar e descrever os personagens e

produzir uma seqüência de discordância. Nesse momento, Sálvia parece ser a participante central na atividade de fazer perguntas e comentários sobre o grupo.

Uma semelhança entre palco e bastidores diz respeito à produção de sinalização de que não conseguir produzir a ajuda solicitada por outro participante seja uma ação despreferida. Foram observadas produções de prestações de contas nas duas seqüências em que os pedidos de ajuda precisaram ser co-construídos, sendo uma delas durante o ensaio, no segmento 2 “*How do you say útero?*”, analisado em 4.1.2.1, e a outra durante a apresentação, no segmento 3 “*How can I say /'se: rɔ/?*”, analisado em 4.1.2.2. Tal achado corrobora a análise de Bulla (2007), que, com base na análise de um segmento em que a participante a quem um pedido de ajuda foi endereçado não é capaz de produzir a ajuda solicitada e, então, justifica a não-produção da ajuda.

A observação do trabalho dos participantes (ao rejeitarem ajuda e se esforçarem para finalizar as buscas de palavras, por exemplo) para não se fazerem “incompetentes” ou “desconhecedores” pode contribuir para o debate acerca de aprendizagem. Há muitos estudos que objetivam descrever gramaticalmente a “variedade do aprendiz” (ou “interlíngua”) (GASS, VARONIS, 1985) sem prestar atenção para que ações o dito aprendiz estivesse de fato fazendo ao usar essa dita variedade. A análise interacional aqui apresentada revela que, para não se fazerem aprendizes, os participantes não estão atentos somente à variedade que usam, mas às ações que executam e que os constituem ou não como tal. Além disso, tendo em mente que os dados que permitiram a observação acima são oriundos do cenário de sala de aula de língua estrangeira, pode-se dizer que, mesmo em tal local, onde poderia ser compreensível a orientação para a gramática da língua, a “variedade” de língua utilizada não é por si só constituinte de quem os participantes sejam, mas sim o que eles fazem com essa língua.

5.1 PEDIR AJUDA, OFERECER AJUDA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA

Focando especificamente nos dois fenômenos analisados no presente estudo, isto é pedidos e ofertas de ajuda, retomo, agora, algumas asserções feitas a partir da análise de dados e discuto as diferentes realizações atingidas por meio da construção de cada um deles.

Os pedidos de ajuda eram feitos quando os participantes, ao encenar, viam-se impossibilitados de seguir adiante com a ação que vinham executando. Após a produção da ajuda solicitada, os participantes demonstravam estar possibilitados a seguir adiante com suas participações, valendo-se da ajuda para produzir seus próximos turnos de fala. Assim, acredito que os pedidos de ajuda nos segmentos analisados se constituíram em métodos para a realização do fazer aprender.

É interessante observar que, na construção dos pares adjacentes pedidos de ajuda/ajuda, a participante a quem a categoria de “quem sabe/professor” era alocada foi Sálvia. Acho interessante que se reflita acerca de quanto a categoria de “conhecedor” ou “mais competente” é distribuída em nossas salas de aula. Acho interessante pensarmos o quanto possibilitamos que o papel “de quem sabe” seja ocupado por outros participantes que não o professor.

Em relação às trajetórias de ofertas de ajuda, pode-se dizer que elas estão relacionadas com a ação de ensinar, ou ainda, de avaliar. Ao oferecer ajuda, Sálvia sinalizava que o que vinha sendo feito por outro participante poderia ser feito de outro modo. A esses apontamentos, como já visto, os participantes reagiam sem de fato aceitar a ajuda ou valer-se daquilo que havia sido proposto para fazer algo. As sinalizações de Sálvia, assim, podem ser vistas como avaliações e tentativas de fazer ensinar um modo de se fazer ações por meio da língua inglesa que a participante julga desejável, o que não é acatado pelos participantes.

Ao estabelecer essa distinção, entre fazer aprender e fazer ensinar, não quero dizer que não exista ninguém ensinando quando se faz aprender mediante pedidos de ajuda. Gostaria apenas de propor que os participantes pareçam sinalizar diferenças nas seqüências em que os objetos a serem aprendidos eram apontados por eles próprios ou por outros. No caso das ofertas de ajuda, logo após suas produções, foram observados silêncios, o que não acontecia após a produção das ajudas solicitadas, por exemplo. Acredito que tais silêncios possam ser evidências do caráter despreferido das ofertas.

As ações de fazer aprender e fazer ensinar, em quase todos os segmentos analisados, reconfiguraram a atividade interacional dos participantes. O engajamento em outra atividade que não a de encenar seus papéis sugere que, para realizar a atividade pedagógica de encenar em grupos, os participantes precisam 1) mobilizar recursos lingüísticos e multimodais para criar contextos para realizar outras atividades, como fazer aprender e fazer ensinar, e 2) mobilizar tais recursos para reconfigurar de volta para a encenação a atividade na qual se engajaram. Foi observado nos segmentos 2 “*How do you say útero?*” e no segmento 3 “*How*

can I say /'se: ɪʊ?'”, analisados respectivamente em 4.1.2.1 e 4.1.2.2, que os participantes reconfiguraram a atividade em andamento duas vezes: de encenar para fazer aprender um item e de fazer aprender um item para negociarem o modo como a ação de fazer aprender seria realizada (volto a esse ponto abaixo, ao discutir FERREIRA, 2008). Além disso, na análise de alguns segmentos, como no segmento 6 “*How do you say reu-reunir a família?*”, analisado em 4.1.5, observamos que, às vezes, os participantes trabalharam interacionalmente para estabelecer a configuração da atividade em andamento. No segmento 6, por exemplo, o pedido de ajuda feito por Flávia configura as ações que os participantes estão fazendo como fazendo aprender, enquanto Sálvia, ao produzir a ajuda solicitada, reconfigura o que está sendo feito como o início da encenação. Assim, fez parte da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos, também, negociar a reconfiguração do que estava acontecendo.

Em vista disso, acredito que seria interessante que pesquisas futuras examinassem 1) que participante propõe as reconfigurações, 2) que atividade interacional passa a ser realizada após a reconfiguração da atividade “original”, 3) como essa reconfiguração é sustentada pelos demais e 4) que modificações são geradas na estrutura de participação construída, para mencionar apenas alguns pontos.

Como professora de língua estrangeira observando esses dados, parece-me que Sálvia, ao oferecer ajuda, indica aos outros participantes da interação que há um outro modo de se dizer/fazer o que havia sido dito/feito antes. O uso da prática de repetir parcialmente o turno anterior de outro participante, substituindo parte dele pelo que seriam itens desejáveis, parece informar aos outros participantes dessa outra possibilidade de se dizer/fazer coisas de modo econômico e rápido. Entretanto, ao apontar essas formas desejáveis, Sálvia acaba por categorizar Luciana como não-competente quando, para todos os efeitos práticos, no enquadre construído na encenação, a participante se fez capaz de levar uma série de ações a cabo. Desse modo, as ofertas de itens feitas por Sálvia não parecem visar à capacitação de Luciana como participante do contexto fictício ali criado e sustentado. Tais ofertas parecem demonstrar que a participante não desempenhou as ações construídas no enquadre da encenação do modo mais desejável possível¹³.

Ainda discutindo as práticas empregadas por Sálvia para oferecer ajuda e, assim, levar a cabo a ação de fazer ensinar, retomo a observação de que Sálvia, no segmento 7 “*How do*

¹³ Tenho consciência de que, após as encenações, outras ações são feitas com base nas ações construídas pelos participantes nas apresentações, e que a simples ocorrência das ofertas de ajuda não garantem que essa seja a visão da professora. De qualquer modo, acho interessante debater possíveis inferências a partir de tais intervenções.

you know that I'm not came from a repolho?”, analisado em 4.2.1, desempenha a ação de oferecer ajuda, valendo-se de duas práticas diferentes. A primeira delas seria a da simples oferta do item desejável. A segunda, empregada a fim de reciclar a primeira oferta, que não teve a atenção dos demais participantes, se configurou na realização de uma próxima ação relevante seqüencialmente no enquadre da encenação. É interessante observar que os demais participantes só lidaram com sua oferta quando encaixada em uma ação relevante para o que estava sendo construído por eles. Ao lidarem seqüencialmente apenas com o segundo turno de Sálvia, os participantes parecem resistir à alocação da categoria de “aprendiz/participante menos capacitado”.

De qualquer modo, os dois turnos de Sálvia parecem sustentar, e ao mesmo tempo construir, um entendimento daquele local de interação como sendo bilíngüe português/inglês, e não monolíngüe em inglês. Sálvia, em nenhum dos dois casos, produz uma explicação de que o item “*cabbage*” seria o correspondente na língua inglesa ao item “repolho” em língua inglesa. A participante tão pouco produz uma iniciação de reparo, apontando como uma possível fonte de problema de entendimento o item “repolho”. Pelo contrário, a participante demonstra entender o que tal item quer dizer, a ponto de propor o item “*cabbage*”. Assim, Sálvia se constrói como uma falante de ambas as línguas, demonstrando que saber uma língua não significa esquecer a outra.

Gostaria de chamar atenção, ainda, a outro possível método para se fazer ensinar, relatado brevemente na nota de rodapé 7, página 61, na análise do segmento 2 “*How do you say útero?*”, em 4.1.2.1. Proponho ali que há outro possível entendimento a respeito das ações desempenhadas por Sálvia ao iniciar reparo diversas vezes sobre o pedido de ajuda de Luciana. É possível que a participante estivesse fingindo-não-entender o pedido de ajuda de Luciana, iniciando reparo diversas vezes, a fim de embretar Luciana a produzir o pedido de ajuda de outro modo. Em diversas reuniões de análise de dados do grupo de pesquisa ISE, foram relatadas ocorrências anedóticas em que professores se valeram de tal método em suas salas de aula. Entretanto, não há registros audiovisuais de tal ocorrência. Assim, acredito que futuramente um ponto a ser investigado seria o exame de seqüências em que algum participante se valesse do método de “fingir-não-entender” para fazer a ação de fazer ensinar.

Conforme disse na introdução deste trabalho, além de pensarmos na proposição da tarefa pedagógica, é importante que pensemos no que será feito a partir dela e no que demonstramos aos nossos aprendizes ser relevante a partir de nossas ações. O momento de fechamento da atividade pedagógica de encenar em grupos parece tornar relevante, como

objetivo da atividade pedagógica de encenar em grupos, a construção de ações conjuntas por meio do uso da língua inglesa. Tal asserção é sustentada nas ações produzidas pelos participantes naquele momento: eles formulam e justificam as ações construídas durante a apresentação da encenação.

Ainda com base na análise de dados feita, é possível tecer algumas considerações sobre alguns estudos descritos em 2.3. Donato (1994), ao analisar seqüências em que diversos aprendizes se ajudavam em seqüências de andamento coletivo, observa o desenvolvimento lingüístico das elocuições por meio da ajuda uns dos outros. Acredito ser importante que se observe o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes, afinal, em certos contextos de interação, o uso de formas preferíveis torna mais fácil a realização de ações por meio do uso da linguagem, como, por exemplo, em uma entrevista de emprego. Entretanto, acho interessante ressaltar que pude observar, por meio da análise de meus dados, que os participantes pediam ajuda a fim de ser capacitados à continuar participando e realizando ações no enquadre fictício. Assim, tão importante quanto se observar o desenvolvimento lingüístico realizado no âmbito social é atentar também para como os participantes, com a ajuda de outro, se capacitam para fazer ações, valendo-se do uso da língua estrangeira para tal.

A importância da ajuda do outro visando à capacitação de um interagente à participação parece não ser totalmente reconhecida no próprio conceito de andamento, muito utilizado por pesquisadores da linha Sociocultural da Mente e trazido para a discussão de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira/adicional por Lantolf e Appel. Tal conceito vygotskiano, tal qual definido por Lantolf e Appel (1994)¹⁴, diz respeito ao fato de algum conhecimento ser co-construído conjuntamente no plano social primeiro para depois disso ser internalizado. A importância dessa interação capacitadora estaria relacionada com a possibilitação da ocorrência de processos cognitivos individuais. Com base na análise de meus dados, em que os participantes se valem da ajuda do outro para seguir participando, proporia que o conceito de andamento fosse alargado pela mirada sociológica, em que a construção conjunta estaria a serviço de uma capacitação do aprendiz a fazer coisas em um contexto em que antes não conseguia participar.

Relacionado ao questionamento feito acerca do papel da interação para a aprendizagem está um questionamento acerca da importância da execução de uma atividade pedagógica. Segundo Lantolf e Appel (1994, p. 10), a importância de uma tarefa não é sua

¹⁴ A crítica feita por mim não está relacionada ao conceito em sua origem, mas sim ao modo como ele foi trazido para a discussão de língua estrangeira.

realização em si, mas “o processo cognitivo mais elevado que emerge como resultado dessa interação”¹⁵ (LANTOLF, APPEL, 1994, p. 10). De acordo com tal visão, seria razoável pensar que o critério de decisão em favor de uma tarefa pedagógica em detrimento de outra seria a natureza dos processos cognitivos individuais que seriam construídos a partir da interação desempenhada pelos participantes. Neste momento, também proponho uma reformulação nas visões de interação e de atividade pedagógica expostas acima. Proponho que a importância de uma tarefa está justamente na sua realização, no momento em que mais de um interagente usa a linguagem para junto com o outro construir uma solução, pedir ajuda, dar ajuda, concordar, discordar e fazer quaisquer ações que se façam relevantes naquele aqui-e-agora. Assim sendo, optar por uma ou outra atividade pedagógica é optar pelas ações que os aprendizes deverão fazer para cumprir a tarefa e não somente nos possíveis processos cognitivos alcançados por meio delas.

Acredito que a presente pesquisa também contribua para o debate “aquisição X participação”. Alinho-me a Abeledo (2008) quando discorda de Sfard (1998), que propõe que a fim de explicarmos a aprendizagem, não podemos nos valer unicamente nem da metáfora da participação e nem da metáfora da aquisição. Sfard sugere que, ao descartar a metáfora da aquisição, abriríamos mão da metáfora da transferência de conhecimentos, que explicaria como um conhecimento adquirido anteriormente é utilizado em uma nova situação. A análise dos segmentos 4 “*How do you say vender?*” e 3 “*How can I say /'se:ɪʃ/*”, analisados respectivamente em 4.1.3.1 e 4.1.3.2, nos permite dizer que a aprendizagem não acontece de modo linear, ou seja, o objeto que foi aprendido em um momento não parece ficar armazenado, aguardando um momento para ser utilizado. Além disso, é possível dizer que a metáfora da transferência seja inapropriada para explicar o modo como os participantes construíram os diferentes momentos de aprendizagem nos segmentos citados acima. Luciana demonstra recriar não somente o contexto de uso do item “*sell*”, como também o próprio objeto a ser aprendido/confirmado.

As observações de que a aprendizagem não é linear e de que se trata, pelo menos, de mais do que a simples transferência de um conteúdo de uma situação para outra, nos possibilita também uma reflexão acerca da avaliação do desempenho de nossos alunos ao fim de determinado nível ou série. Muitas vezes, ouvimos professores falando que seus alunos não estariam aptos a passar para o nível ou série seguinte pelo fato de não lembrarem mais de algum item de vocabulário ou de alguma estrutura. Se a aprendizagem não é linear e o uso da

¹⁵ “it is not the carrying out of a specific task that is the important feature of interpersonal activity, but the higher cognitive process that emerges as a result of the interaction”.

linguagem vai além do armazenamento de informações, acredito que deva haver uma reflexão sobre a concepção de aprendizagem e de língua que está por trás dessas avaliações.

Outro ponto a ser discutido é a idéia de alguns professores (e às vezes de alguns alunos) de que o trabalho em duplas limita as possibilidades de aprendizagem. Ferreira (2008) argumenta que a ajuda do outro pode ter limitações quando esse outro é um colega. Dentre as restrições apontadas pela autora, duas delas diziam respeito à falta de experiência dos aprendizes menos capacitados em expressar suas dificuldades e a dificuldade dos aprendizes mais capacitados em ajudar os menos capacitados. Por meio da análise dos segmentos 2 “*How do you say útero?*” e 3 “*How can I say /'se: ɪʊ/?*”, na seção 4.1.2, observamos dois momentos em que os pedidos de ajuda foram tornados objetos a serem co-construídos, produzindo a reconfiguração da atividade interacional em andamento e se tornando parte da realização da atividade pedagógica. Acredito que a criação, negociação e co-construção de práticas e métodos para se produzir ações sejam parte da realização de qualquer atividade pedagógica em grupos e, mais importante ainda, de qualquer situação de interação. O apontamento de dificuldades em algumas das ações constituintes de tal atividade deveria, assim, ser um argumento para a sua realização.

Feitas as considerações acima, retomo, agora, as principais asserções feitas na presente pesquisa. A atividade pedagógica de encenar em grupos foi construída em quatro momentos: *instruções* (construída como uma ação que tomaria múltiplos turnos para se levar a cabo), *ensaio* (em que os participantes produzem pedidos de ajuda como ações preferidas e ofertas de ajuda como ações despreferidas), *apresentação* (em que os participantes produziram exhibições de competência e pedidos de ajuda e ofertas de ajuda como ações despreferidas) e *fechamento* (em que os participantes topicalizam as encenações, discutem sobre a realização da cirurgia plástica fora do enquadre da encenação e produzem exhibições de competência). Para realizarem a atividade pedagógica de encenar em grupos, os participantes produzem ações seqüencialmente relevantes por meio do uso da língua inglesa, tais como fazer solicitações e discordar e concordar, produzindo alinhamentos em partes. A análise da realização da atividade pedagógica de encenar em grupos revelou que os participantes, que eticamente seriam categorizados como “aprendizes”, por vezes exibiram sua competência lingüística, e, em outras vezes, não tornaram relevante essa categoria, já que se ocuparam em construir-se como pais, mães e filhos na encenação.

Acredito que a presente pesquisa tenha contribuído para a área de Lingüística Aplicada, em especial para a área de formação de professores, por trazer uma descrição

situada das ações construídas a partir da atividade pedagógica de encenar em grupos. Ao realizarem a atividade pedagógica, os participantes se constituíram como mais que “aprendizes”, ocupando diferentes locais sociais de interlocução. Assim, acredito que a realização de tal atividade pedagógica proporcione aos participantes que executam a tarefa mais que um treino para um uso posterior da língua estrangeira, mas o próprio uso da língua para a realização de ações. Além disso, a observação de que “ser competente” seja construído conjuntamente nos proporciona refletir sobre as ações que construímos em nossas salas de aula: até que ponto os professores produzem ações que façam do outro “competente”, em vez de apenas apontar-lhes falhas de produção? Para finalizar, com base nas observações de que os participantes que desempenhavam a tarefa proposta produziam um trabalho interacional para se fazerem competentes, e que a exibição de competência fazia parte da própria realização da tarefa, proponho, em consonância com Bulla e Uflacker (2008), que seja repensado o sentido do termo “aluno”, passando a conferir-lhe o atributo de “competente”.

REFERÊNCIAS

- ABELED, M. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Tese de doutorado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2008.
- ALMEIDA, A. **Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2004.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia (L. Quental, Trad.). In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.), **Sociolingüística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-105.
- BILMES, J. The concept of preference in conversation analysis. **Language in Society**, v. 17, p. 161-181, 1988.
- BOURDIEU, P. Goffman, o descobridor do infinitamente pequeno. In: GASTALDO, E. (Org.), **Erving Goffman: Desbravador do cotidiano.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. p. 11-12.
- BULLA, G. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas na sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2007.
- BULLA, G.; UFLACKER, C. **De que aula estamos falando? De que professor e aluno? Negociação de pertencimento e aula de língua estrangeira.** Monografia de conclusão da disciplina de Seminários de Linguagem no Contexto Social: Análise da Conversa e Aquisição de Segunda Língua. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2008.
- BRITO, L. P. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D., SALEH, P. (Orgs.), **Práticas de letramento no ensino: Leitura, escrita e discurso.** Ponta Grossa: Editora UEPG, Parábola, 2007.
- CLARK, H. O uso da linguagem. (N. Azevedo; P. M. Garcez, Trad). **Cadernos de Tradução**, v. 9, p. 49-71, 2000.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: J. P. LANTOLF; G. APPEL (Orgs), **Vygotskian**

approaches to second language research. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-191.

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

DAVIDSON, J. Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Orgs.), **Structures of Social Action.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 102-128.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J; APPEL, G. (Orgs), **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 22-36.

DORNELLES, C.; GARCEZ, P. Making sense of nonsense: Fabrication, ambiguity, error and clarification in the organization of experience in ordinary conversation. **Journal of Pragmatics**, v. 11, n. 33, p. 1707-1730, 2001.

DREW, P. Is confusion a state of mind? In: POTTER, J; MOLDER, H. (Orgs.), **Conversation and cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 161-183.

_____. "Open" class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. **Journal of Pragmatics**, v. 28, n. 5, p. 69-101, 1997.

EGBERT, M. Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. **Journal of Pragmatics**, n. 27, p. 611-634, 1997.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social (P. M. Garcez; C. Surek-Clark, Trad.). In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.), **Sociolingüística Interacional.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

FERREIRA, M. Constraints to peer scaffolding. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 1, n. 47, p. 9-30, 2008.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: On *lingua franca* English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, n. 26, p. 237-259, 1996.

_____. Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. **International Review of Applied Linguistics**, no prelo.

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

_____. SLA property: No trespassing! **Modern Language Journal**, v. 82, n. 1, p. 285-259, 1998.

_____. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. **Modern Language Journal**, v. 91, n. 5, p. 800-819, 2007.

FRANK, I. **Ninguém quer falar mesmo? Uma análise do silêncio na fala-em-interação de sala de aula de português como língua estrangeira**. Projeto de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2009.

FREITAS, A. L. **With a little help from my friend: Um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro em sala de aula de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2006.

FREITAS, A.; MACHADO, Z. Noções fundamentais: A organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.), **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

GARCEZ, P. A organização da fala-em-interação na sala de aula: Controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

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

GARCEZ, P.; LODER, L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 279-312, 2005.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical action. In: MCKINNEY, J.; TIRYAKIAN, E. (Orgs.), **Theoretical sociology: Perspectives and developments**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.

GASS, S; VARONIS, E. Variation in native speech modification to non-native speakers. **Studies in Second Language Acquisition**, n.7, p. 37-57, 1985.

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

GASTALDO, E. Apresentação. In: GASTALDO, E. (Org.), **Erving Goffman: Desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. p. 7-10.

GOFFMAN, E. Footing (B. Fontana, Trad.). In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.), **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana** (M. C. S. Raposo, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2003.

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

_____. Assembling a response: Setting and collaboratively constructed work talk. In: HAVE, P.; PSATHAS, G. (Orgs.), **Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities**. Washington, DC: University Press of America, 1995. p. 173-86.

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

JEFFERSON, 1987. On exposed and embedded correction in conversation. In: BUTTON, G; LEE, E. (Orgs.), **Talk and social organization**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p. 86-100.

JOSEPH, I. **Erving Goffman y la microsociología** (M. M. G. Negroni, Trad.). Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

JUNG, N. **Identidades sociais na escola: Gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. Tese de doutorado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2002.

KANITZ, A.; GARCEZ, P. M. Formulações em conversas telefônicas In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 20, 2008, Porto Alegre. **Anais do XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. CD-ROM.

KASPER, G. "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 307-312, 1997.

KITZINGER, C. After post-cognitivism. **Discourse Studies**, v. 1, n. 8, p. 67-83, 2006.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J; APPEL, G. (Orgs), **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LAVE, J.; WENGER, E. Legitimate peripheral participation in communities of practice. In: LEA, M.; NICOLL, K. (Orgs.), **Distributed learning: Social and cultural approaches to practice**. Londres: Routledge, 2002. p. 56-63

LINELL, P; THUNQVIST, D. Moving in and out of framings: Activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. **Journal of Pragmatics**, n. 35, p. 409-343, 2003.

LODER, L. **Investindo no conflito: A correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2006.

_____. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.), **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 95-126

_____. O modelo Jefferson de transcrição: Convenções e debates. **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008a. p. 126-161.

LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.), **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

- LODER, L.; SALIMEN, P.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.), **Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008. p. 39-58.
- LONG, M. Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 318-323, 1997.
- LYNCH, M.; BOGEN, D. 'My memory has been shredded': A non-cognitivist investigation of 'mental' phenomena. In: POTTER, J.; MOLDER, H. T. (Orgs.), **Conversation and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 226-240.
- MACBETH, D. The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, n. 33, p. 703-736, 2004.
- MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom talks: An introduction. **Modern Language Journal**, n. 88, p. 491-500, 2004.
- McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, n. 7, p. 182-213, 1978.
- MEHAN, H. **Learning lessons. Social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- MONDADA, L. Participants' online analysis and multimodal practices: Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. **Discourse Studies**, n. 8, v. 1, p. 117-129, 2006.
- MONDADA, L.; DOEHLER, S. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the french second language classroom. **Modern Language Journal**, n. 88, p. 501-518, 2004.
- NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- O'CONNOR, M; MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D (Orgs.), **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-100.

- POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Orgs.), **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 57-101.
- POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 324-328, 1997.
- REIS, C.; GARCEZ, P. M. Sobreposições de fala, participação e construção de aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública municipal. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 20, 2008, Porto Alegre. **Anais do XX Salão de Iniciação Científica da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. CD-ROM.
- RICHARDS, K. 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. **Applied Linguistics**, n. 27, v. 1, p. 51-77, 2006.
- ROSA, D. **Role-play: O ponto de vista de alunos de língua estrangeira**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2008.
- ROSA, A. **O professor é que diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngüe**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2008.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, n. 50, p. 696-735, 1974. (traduzido e publicado na *Revista Veredas*, em 2003, com o título *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*)
- SALIMEN, P. **Enquadrando ações na sala de aula de inglês em curso livre: reparo e footings em apresentações de encenações em grupo**. Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre. Instituto de Letras, UFRGS, 2006.
- SALIMEN, P.; CONCEIÇÃO, L. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, L.; JUNG, N. (Orgs.), **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. (no prelo)
- SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. M. Quem é o outro no reparo levado a cabo pelo terceiro? In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 17., 2005, Porto Alegre. **Anais do XVII Salão de Iniciação Científica da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. CD-ROM.

As práticas que fazem a diferença: Verificação de entendimento e reformulação na fala-em-interação de sala de aula. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 16., 2004, Porto Alegre. **Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. CD-ROM.

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

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

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

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

Reflections on talk and social structure. In: D, BODEN; D., ZIMMERMAN (Orgs.), **Talk and social structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis**. Oxford: Polity Press, 1991a. p. 44-70

Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, n. 2, p. 185-211, 1995.

Third turn repair. In: GUY, G; FEAGIN, C.; SCHIFFRIN, D; BAUGH, J (Orgs.), **Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov. Volume 2: Social interaction and discourse structures**. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p. 32-40.

Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. **Discourse Processes**, v. 23, p. 499-545, 1997a.

When 'others' initiate repair. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 2, p. 205-243, 2000.

Overlapping talk and the turn-taking for conversation. **Language in Society**, n. 19, p. 1-63, 2000a.

- _____ On possibles. **Discourse Studies**, v. 8, n. 1, p. 141-157, 2006.
- _____ A tutorial on membership categorization. **Journal of Pragmatics**, v. 39, p. 462-482, 2007.
- SCHEGLOFF, E.; SACKS, H. Opening up closings. **Semiotica**, v. 8, n. 4, p 289-327, p. 1973
- SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: Um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. PPG-Letras, UFRGS, 2007.
- SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.
- TANNEN, D; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica (P. C. Citó, Trad.). In: In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.), **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p 183-214.
- VAISH, V. Interactional patterns in Singapore's English classrooms. **Linguistics and Education**, n. 19, p. 366-377, 2008
- VELHO, G. Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. In: GASTALDO, E. (Org.), **Erving Goffman: Desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. p. 37-46.
- WATSON, R. Lendo Goffman em interação. In: GASTALDO, E. (Org.), **Erving Goffman: Desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. p. 81-100.
- WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction – a critical review of research on conversational adjustments. **Journal of Pragmatics**, n. 26, p. 215-235, 1996.
- YOUNG, F.; MILLER, R. Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. **Modern Language Journal**, v. 4, n. 88, p. 519-535, 2004.

ANEXO 1

Consentimento destinado aos participantes da pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Prezado Aluno/Senhores Pais:

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

Porto Alegre, abril de 2005.

Atenciosamente,

Ana Luiza Freitas

Paola Guimaraens Salimen

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

	<p>(marcações em vermelho)</p>	<p>direcionamento de olhar</p>
	<p>(marcações em amarelo)</p>	<p>gestos ou movimentos de braço, mãos, cabeça e tronco</p>

* Adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum) e das convenções de transcrições multimodais de Bulla (2007).

ANEXO 3

Segmento 1

1-0:17:30 - 0:20-34

"What's the meaning of afford?"

01 Sálvia: ta:sk number tʷo.
02 (0.6)
03 Sálvia: rʌole-play the fʌollowing situʌation,
04 (0.7)
05 Sálvia: a tʌee:nage gi:rl, is ta:lking to her pa:rents,
06 (1.1)
07 Sálvia: she's trʌy:ing to convi:nce them to let her undergo: a
08 plastic surgery,
09 (1.1)
10 Sálvia: thi:nk about the following questions,
11 (0.4)=((Tiago move sua cadeira para perto de seu grupo))
12 Sálvia: WHy does she want to have the plastic surgery,
13 (0.7)
14 Sálvia: is the surgery r-really ne:cessa:ry, ARE there any
15 ri:sks invo:lved,
16 (1.3)
17 Sálvia: [u:h] can the parents afford it,
18 Luciana: [((tosse))]
19 (0.3)
20 Sálvia: ok,
21 (0.4)
22 Sálvia: so I'm going to give you (si-) five minutes to discuss
23 the situation as a >fa::mily ok, reme:mber,<
24 (0.6)
25 Sálvia: fa:ther mo:ther,
26 (0.6)
27 Sálvia: dau:ghter so:n
28 (1.4)
29 Sálvia: dau:ghter, poor you franccesco
30 (0.3)= ((Franccesco olha para Sálvia))
31 Sálvia: (h)fa(h)ther(h) (h)mo(h)ther(h)h[aaha]
32 Luciana: [I'm in] front of the
33 ca:mera (*)
34 Sálvia: she's your dau(h)ghter no:w, hahahahaha
35 (0.3)
36 Franccesco: my da:d's gonna kill me
37 (0.4)
38 Nívea: [haha] O:h, ye:s:,
39 Luciana: [haha]
40 Sálvia: ok?
41 (0.6)
42 Sálvia: so: I'm [going to]gi:ve you some mi:nutes to- to==
43 Luciana: [I'm (**)]((olhando para Franccesco))
44 Franccesco: (**)
45 Sálvia: to role-play the situation and the:n the you
46 [are going]to present it to:: to the=
47 Luciana: [PʌʌÁRAʌ::]((olhando para Nívea))
48 Sálvia: =other group.
49 (0.4)
50 Luciana: yes.
51 Sálvia: o:k:?
52 (1.8)

114Nívea: is it really necessary, ((oha para seu livro))
115 (0.4)
116Luciana: YE::s, (of course) it is,
117Nívea: u::h, ((Nívea e Franccesco tocam livro e olham para ele))
118 (0.3)
119Franccesco: we cannot afford it it's too:: expe::nsive
120Nívea: ye:s,
121Luciana: SH↑↑UT U↑↑P hahaha

ANEXO 4

Segmento 7

5-0:24:55-0:25:29

"How do you know that I'm not came from a repolho?"

01 Nívea: WHY: do you want=
02 Luciana: =O:::R (0.3) I thi:nk you shou:ld: (0.3) u::h get the:-
03 get di-divo:rce:d
04 (0.8)
05 Luciana: hahaha
06 Nívea: ha(h)
07 (0.9)= ((Nívea aponta para Luciana))
08 Luciana: because ((inclina o tronco pra frente))da::ddy
09 is no:t goo::d for me::,
10 (1.7)
11 Luciana: ((olhando para Franccesco)) n↑é, d↑add↑y,
12 (0.3)
13 Luciana: hahahaha=
14 Nívea: = (***)
15 (0.5)
16 Luciana: ((faz um barulho que se assemelha a um latido))
17 hahahahahahahaha
18 (0.4)
16 Nívea: (*) starting to use the brain
17 (0.3)
18 Luciana: hahahaha .hhh
19 (1.9)
20 Luciana: how do you kno:w tha:t I'm no:t came from a:: repolho,
21 (0.4)
22 Luciana: hahaha
22 (0.4)=((Nívea gesticula e Franccesco olha para baixo))
23 Sálvia: → ca::bage,
25 Luciana: hahahahhahahahaha
26 Nívea: °(wh↑at th↑e h↑ell)°
27 (1.4)
28 Sálvia: no,
29 (0.4)
30 Sálvia: no:body, ((Luciana e Franccesco olham para Sálvia))
31 Luciana: haha
32 Sálvia: a:nd a:nything but [ca:bba]ge comes from =
33 Luciana: [((tosse))]
34 Sálvia: = [ca:]bbage
35 Luciana: [hah]
36 Luciana: o(h)k,
37 (2.7)