

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

NÍVEL DOUTORADO

TAIANE MALABARBA

**O PERCURSO DO AGIR INTERACIONAL NO TRABALHO DOCENTE:
do projeto de ensino às participações contingentes
em sala de aula de língua inglesa**

**São Leopoldo
2015**

Taiane Malabarba

O PERCURSO DO AGIR INTERACIONAL NO TRABALHO DOCENTE:
do projeto de ensino às participações contingentes
em sala de aula de língua inglesa

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título Doutora, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos
Guimarães

São Leopoldo
2015

M236p

Malabarba, Taiane.

O percurso do agir interacional no trabalho docente : do projeto de ensino às participações contingentes em sala de aula de língua inglesa / Taiane Malabarba. – 2015.

197 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

"Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães."

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores de inglês. 3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação. 5. Análise de interação em educação. I. Título.

CDU 81'33

TAIANE MALABARBA

“O PERCURSO DO AGIR INTERACIONAL NO TRABALHO DOCENTE: do projeto de ensino às participações inesperadas em sala de aula de língua inglesa”

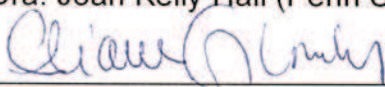
Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 15 de abril de 2015

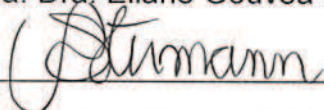
BANCA EXAMINADORA



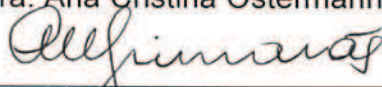
Prof. Dra. Joan Kelly Hall (Penn State University)



Prof. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP)



Prof. Dra. Ana Cristina Ostermann (UNISINOS)



Prof. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

Dedico esta tese à minha nonna (*in memoriam*), afinal, foi na casa dela, em meio aos tortéis de feijão, que tudo começou.

AGRADECIMENTOS

Quem alguma vez já se propôs a fazer uma tese de doutorado sabe que não se trata apenas de um trabalho acadêmico, mas sim de um verdadeiro projeto de vida. No meu caso, entre idas e vindas, entre muitas incertezas, vontade de fazer tudo e outras vezes de não fazer nada, frustrações, solidão e saudade, acredito que o que me fez continuar foi saber que eu estava cercada de pessoas. Ah, as pessoas. O que seria de mim sem as pessoas que me acompanharam durante esses quatro anos, acreditaram comigo, responderam às minhas dúvidas, ouviram minhas reclamações, entenderam meus dilemas e me lembraram tantas vezes que era possível? Na fase final, principalmente, não fosse os membros da minha “equipe de tese”, eu não teria conseguido. Uns contratados, outros voluntários, outros obrigados. É preciso, sem dúvida, um campo semiótico muito maior do que palavras escritas aqui para dar conta do tanto que eu preciso e quero agradecer a todos(as), mas vou tentar mesmo assim.

A primeira dessas pessoas não poderia ser outra: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães. Uma mulher brilhante, sempre à frente de seu tempo, sorridente e instigante. Alguém que te tira da tua zona de conforto só de olhar para ela. Imagina sendo orientada por ela durante mais de dez anos? A nossa história é longa e rica, e eu não seria a metade do que eu sou se não fosse a Ana e o seu jeito característico de tornar seus alunos independentes e fortes. Obrigada, Ana, por toda a paciência que tu tiveste comigo e com as minhas limitações. Obrigada por crescer e levar contigo os teus orientandos. Obrigada também por entender que eu precisava fazer outros vôos e percorrer outros caminhos e por não me abandonar mesmo assim.

Minha co-orientadora durante o estágio-sanduiche na Pennsylvania State University, Profa. Dra. Joan Kelly Hall, também foi alguém que, mesmo em pouco tempo, influenciou muito nesta minha caminhada. Obrigada, Joan, por acreditar em mim e por me incentivar a fazer o que eu gosto. Obrigada por me deixar tão à vontade para aprender e por me ajudar a enxergar o que sempre estive lá. Obrigada também pelos skypes emergenciais, após os quais eu sempre me sentia mais forte e segura.

Não poderia deixar de agradecer às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos por toda a paciência de ensinar e orientar. Fica também um agradecimento especial às Profas. Dras. Ana Cristina Ostermann, Marília dos Santos Lima e Eliane Lousada, pelos comentários durante a qualificação.

Durante a minha caminhada acadêmica, conheci muitas pessoas. Algumas marcaram tanto que eu não consigo imaginar minha vida sem elas. Entre elas, está a Joseane de Souza.

Obrigada, Jose, por ser minha amiga, colega, companheira, confidente e incentivadora. Por nossas interações longas, tão difíceis de serem encerradas porque sempre há o que falar. Por sempre saber o que dizer quando eu mais preciso. Por sonhar, planejar, rir e chorar junto comigo. Por me ajudar com as questões da Análise da Conversa e com tantas outras. Obrigada pela ajuda com as análises e por responder a quinhentas questões em um único final de semana e por preparar aquele café que tomamos nas nossas xícaras gêmeas.

Outras duas pessoas sem as quais o doutorado não teria sido tão especial são o Anderson Carnin e a Alessandra Almeida, que nunca me excluíram por eu não fazer parte do Projeto Observatório, que sempre tiveram uma palavra de incentivo para os momentos em que eu questionava até o porquê de o céu ser azul. Obrigada, Ander, também pelas sugestões para o texto da tese.

Agradeço às colegas, especialistas em Análise da Conversa, Andréia Kanitz, Minéia Frezza e Tatiane Carvalho, pelos comentários tão valiosos em relação às análises interacionais. À Minéia Frezza, novamente, pela longa e valiosa colaboração e pela ajuda imprescindível com a musicalidade da fala. À querida Cristiane Schnack, pelo apoio acadêmico-emocional, fundamental para a escrita da tese.

E aos colegas da Penn State, com quem tanto aprendi e me diverti. Em especial ao Daisuke Kimura, por ter me ensinado tanto sobre tanto. E à Stephanie Olmo e à Tarsila Battistela, que fizeram com que os EUA e a neve tivessem aroma e gosto de casa.

Enquanto professora de Língua Inglesa, não posso deixar de agradecer aos meus alunos e alunas, com quem aprendi e aprendo enquanto ser humano e professora e às/aos colegas de trabalho, por se mostrarem interessados pelos meus “findings” e pela paciência com as minhas limitações de tempo.

Aos membros da equipe técnica, Andrei Dilhe e Carolina Machado, por entenderem que eu precisava de tudo para ontem e que eu estava agitada demais para falar mais devagar.

Nos momentos finais de escrita da tese a vida me presenteou com uma pessoa que reúne uma série de adjetivos, muitos para serem citados aqui. Uma amigona meio alma gêmea (inclusive na “alma acadêmica”), que eu não poderia deixar de agradecer: Laura Knijnik. Laura, querida, as interações que tivemos foram (e continuam sendo) essenciais; elas mudaram tudo como um passe de mágica. Obrigada!

Embora eu tenha feito muitos amigos na academia, outros tantos amigos queridos que compõem um dos maiores tesouros da minha vida não circulam nesse meio. Mesmo assim, foram essenciais na realização desta tese e, sem dúvida alguma, vou agradecê-los pela vida toda, a começar por aqui.

Fabi, amiga do meu coração, é tanto que eu tenho que te agradecer que nem sei. Obrigada por me ouvir e por me fazer ouvir. Por ser minha confidente. Pela paciência. Por te

preocupar comigo e me engordar. Por me abraçar daquele jeito mãe-urso que só tu sabe. Emils, meu *bro*, obrigada por servir de cobaia nos meus projetos não ortodoxos de análise da fala cotidiana, por me socorrer em pleno Carnaval, por me ouvir, por rir comigo de tudo (e de nada também), e por me incentivar a perseguir meus sonhos por mais malucos que eles sejam. Bina, querida, obrigada pela parceria, pelas palavras de incentivo constantes, pelo carinho e pelos fretes alimentícios tão importantes na fase final da escrita. Évi, sua linda, obrigada pelas discussões, pelo carinho, por tu seres uma das pessoas mais doces que eu conheço e por me ajudar em um momento da escrita que eu deveria só estar chorando e não escrevendo, mas a primeira opção não estava no menu. Bethlem, obrigada por *check on me* e por estar comigo no momento da defesa. Ah, e pela mensagem linda, que eu nunca nunquinha vou esquecer. Pati, desculpa por não ir te visitar nunca e obrigada por entender e não deixar de me convidar. Tiago, meu amigo de uma vida, eu não lembro mais (e nem quero lembrar) como é estar no mundo sem ti. Talvez o doutorado tenha mudado um pouco as coisas, mas o meu amor por ti não muda nunca. Carlos Eduardo, obrigada pelo incentivo e compreensão desde a seleção para o Doutorado e por ter vivido comigo os clássicos momentos de crise intelectual.

Mãe, pai e Jaia, obrigada por vocês serem exatamente do jeito que são. Por acreditarem em mim, torcerem pela realização dos meus sonhos e entenderem a minha ausência desde sempre. Vocês vivem dizendo que têm orgulho de mim. Vocês têm que é ter orgulho de vocês. Eu não seria nada, absolutamente nada, sem vocês.

“Nothing about ‘having experience’ automatically develops and improves teaching.”
(Deborah Ball e Francesca Forzani)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a prática docente em sala de aula, entendida aqui como trabalho real-concretizado. Tem-se por objetivo geral descrever como, do ponto de vista linguístico-interacional, um projeto de ensino é pilotado em face às contingências interacionais. Os dados foram gerados em uma escola de idiomas do interior do Rio Grande do Sul a partir de 10 horas-aula gravadas em vídeo com uma turma de alunos adultos no seu primeiro semestre do curso de língua inglesa. Focou-se nos momentos em que o curso do agir é alterado a partir da participação contingente de um ou mais alunos. Por participação contingente, entende-se tanto as tomadas de turno espontâneas por parte dos alunos quanto os turnos alocados previamente, mas que, de certa forma, não atendem à expectativa projetada por uma ação antecedente. Conceitos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) de forma mais ampla, abarcando os campos semióticos da fala-em-interação (GOODWIN, 2013), servem de referência teórico-metodológica para a análise. Os resultados revelam um percurso recorrente no que tange à fala-em-interação em curso durante o trabalho docente: 1) projeto de ensino; 2) participação contingente; 3) alinhamento; 4) intraexpansão do projeto de ensino; 5) fechamento; e 6) projeto de ensino – entre percursos identificados em menor escala. Em conjunto, o olhar empreendido durante a análise permite compreender também o entrelaçamento constante entre o que é da ordem da fala cotidiana e o que é da ordem da fala institucional. Quanto à primeira, observou-se a presença de riso, orientações posturais mais relaxadas e traços prosódicos específicos, que parecem estar ligados ao estabelecimento de laços entre os participantes. Quanto à segunda, chamam a atenção a postura corporal mais ereta, acompanhada pela mudança significativa no volume e/ou tom de voz e aparente relutância em empregar a língua portuguesa. Esses resultados podem contribuir com as pesquisas sobre sala de aula de línguas ao desvelar as ações que envolvem momentos em que o projeto de ensino é alterado em virtude de contingências interacionais e ao propor a construção de uma linguagem que permita falar sobre o agir docente na prática. Igualmente, eles podem ser usados pelos programas de formação docente para promover reflexão e fomentar a elaboração de um repertório de práticas interacionais que possa orientar principalmente os professores em início de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula de língua inglesa. Trabalho docente. Fala-em-interação. Participações contingentes.

ABSTRACT

This research investigates classroom teaching as a practice understood here as real-concrete work. The main objective is to describe how, from the linguistic-interactional point of view, a teaching project is enacted in face of interactional contingencies. The study draws upon transcriptions of 10 (classroom) hours of video recordings generated with a group of elementary students in a private language school setting in the Southern region of Brazil. The focus of analysis were the moments when the course of actions changes due to unexpected student participations, so understood either because they were not pre-allocated by the teacher or because they fail to meet the expectations projected by a previous action. Concepts derived from Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) and Conversation Analysis (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) in a broader perspective, which views talk-in-interaction as created through several semiotic fields (GOODWIN, 2013), were used as theoretical and methodological reference in the analysis. The findings reveal a pervasive route concerning talk-in-interaction observed in the accomplishment of the work of teaching: 1) teaching project; 2) unexpected participation; 3) alignment; 4) inner-expansion of the teaching project; 5) closing; and 6) teaching project among other less frequent routes. Altogether, the analysis accomplished reveal the constant interweaving movement between ordinary and institutional talk. Concerning the former, the presence of laughter, more relaxed body postures and specific prosodic features, which seem to be linked to the establishment of rapport with the students, is noticeable. Concerning the latter, attention is drawn to more straight body posture accompanied by a significant change in voice volume and/or pitch and an apparent reluctance in using Portuguese to interact with students. Such findings may contribute to the body of language classroom research by unveiling the actions that involve moments when the teaching project is reshaped due to interactional contingencies and by proposing the construction of a language for talking about teaching practice. Likewise, they may be used in teacher education programs in order to promote reflection and support the creation of a sustainable repertoire of interactional teaching practices to be used principally by novice teachers.

KEYWORDS: EFL classroom. The work of teaching. Talk-in-interaction. Contingent participations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor	36
Figura 2 – Textos para a análise do trabalho docente.....	61
Figura 3 – Organização da sala de aula	78
Figura 4 – Percurso recorrente do agir interacional	128
Figura 5 – Percurso do agir interacional em “fish”	133
Figura 6 – Percurso do agir interacional em “engaged”	139
Figura 7 – Percurso do agir interacional em “going out with”	150
Figura 8 – Percurso do agir interacional em “too e as well”	157
Figura 9 – Percurso recorrente do agir interacional	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os tipos de discurso	31
Quadro 2 – Cronograma de procedimentos de geração de dados.....	78
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	80
Quadro 4 – Participações de carácter instrucional	159
Quadro 5 – Participações de carácter pessoal	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	21
1.1 O agir humano	24
1.1.1 A interpretação do agir nos textos	29
1.1.2 O nível organizacional.....	30
1.1.3 O nível enunciativo.....	32
1.1.4 O nível semântico	34
1.2 O ISD e o interesse pelo mundo do trabalho e pela profissão docente	35
2 A ANÁLISE DA CONVERSA	39
2.1 A organização da fala-em-interação	41
2.1.1 Turnos e sequencialidade.....	41
2.1.2 Intersubjetividade e sua manutenção	44
2.1.3 Pares adjacentes e preferência	45
2.1.4 Alinhamento e afiliação.....	46
2.1.5 As seqüências	47
2.1.6 Os projetos e a estrutura geral de organização	49
2.1.7 O campo multissemiótico da fala-em-interação	50
2.2 A fala-em-interação institucional.....	53
2.2.1 A sala de aula de LI vista pela perspectiva da AC	54
3 DO TRABALHO REAL OU REALIZADO AO TRABALHO REAL- CONCRETIZADO: O FOCO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA.....	59
3.1 Uma proposta de análise a partir da aliança ISD e AC	69
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
1 GERAÇÃO DE DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	73
2 PARTICIPANTES E TRATAMENTO DOS DADOS	77
2.1 A transcrição dos dados	80
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUESTÕES ÉTICAS	83
4 LIMITAÇÕES METODOLÓGICO-ANALÍTICAS E CONFIABILIDADE DOS DADOS	84
PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS	87
1 DO PROJETO DE ENSINO ÀS CONTINGÊNCIAS INTERACIONAIS	88
1.1 “Is his”: a intraexpansão do projeto de ensino a partir de um pedido de ajuda	89
1.2 “Case”: a intraexpansão do projeto de ensino via pedido de ajuda em meio à alocação de turnos	94
1.3 “Bottle”: a intraexpansão a partir de uma oferta de ajuda.....	100
1.4 “Ameli”: a intraexpansão a partir de conversas paralelas	107
1.5 “Dalo”: a emergência das identidades pessoais na intraexpansão do projeto de ensino	111
1.6 “Beautiful Girl”: a construção de espaços menos institucionais.....	115
1.7 “Muita pressão: a intraexpansão a partir da quebra de expectativa	120
1.8 “Nokia”: um movimento distinto de fechamento da intraexpansão do projeto de ensino	123
2 OUTROS PERCURSOS DO AGIR INTERACIONAL	128

2.1 “Fish”: uma segunda participação contingente dá início à intraexpansão do projeto de ensino	129
2.2 “Enganged”: o “race” pela realização de diferentes projetos interacionais	134
2.3 “Going out with”: o emprego da língua portuguesa como ação institucionalmente despreferida.....	140
2.4 “Too and as well”: o retorno à intraexpansão do projeto de ensino e a riqueza dos recursos semióticos	151
3 AS INTERAÇÕES ANALISADAS E SUAS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	158
3.1 A organização discursivo-interacional das diferentes participações	158
3.2 A responsabilidade enunciativa expressa através de múltiplos recursos semióticos	162
3.3 A dupla funcionalidade da alternância de código e a afetividade sugerida pelos referentes	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	194
APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	196

INTRODUÇÃO

Como professora, incomoda-me que a profissão docente ainda seja vista como um dom, um sacerdócio, uma vocação. É por isso que eu passei a me identificar cada vez mais, ao longo de minha experiência também enquanto pesquisadora da área de Linguística Aplicada, com perspectivas as quais propõem que o fazer docente seja tomado como uma profissão. Profissão essa composta por múltiplas dimensões, entre elas o momento de elaboração de um projeto de ensino para cada aula e as interações efetivas com os alunos. Conforme Bronckart (2006, p. 226-227):

o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe.

A profissionalidade docente, portanto, reside não somente na elaboração de um projeto de ensino, mas também na implementação dele junto aos alunos, o que parece óbvio e, talvez por isso, careça de tratamento empírico. Ainda, diferentemente da concepção defendida por algumas disciplinas, segundo a qual o objeto do trabalho do professor é a transformação do aluno em uma determinada direção considerada ideal, entende-se que o objeto do trabalho docente centra-se em obter uma classe que funcione (AMIGUES, 2004). Este funcionamento, por sua vez, está diretamente vinculado à pilotagem mencionada por Bronckart (2006), ou seja, ao ser professor *na prática*. Pouco se sabe sobre o trabalho docente em termos práticos, no entanto. Por trás desse quadro, como aponta Cohen (2011), está a ideia de que ensinar é algo natural, já que as pessoas estão constantemente ensinando umas às outras (os pais aos filhos, colegas de trabalho mais experientes aos novatos etc.).

O posicionamento aqui defendido é de que tanto a visão de ensino enquanto natural quanto a visão de ensino enquanto vocação são equivocadas. A profissão docente, como qualquer outra profissão, demanda conhecimento técnico, formação e treino bem como especialização e reflexão constantes. O trabalho docente não é, portanto, natural (JACKSON, 1986; MURRAY, 1989; BALL & FORZANI, 2009) e vai além de mera demonstração, explicação ou da boa vontade de ajudar e da paciência perante as limitações do outro (COHEN, 2011). Trata-se de um agir especializado, que pressupõe expectativas próprias

relacionadas a um saber específico. Esse saber, no entanto, não pode ser confundido com o simples saber sobre algo, como se, para ser professor de inglês bastasse ser fluente no idioma. O saber de que se fala aqui está ligado ao conjunto de capacidades mobilizadas pelos professores no dia a dia de suas salas de aula que, em última análise, possibilita criar um ambiente propício à aprendizagem. Reitera-se que uma das capacidades que compõem este saber, como aponta Bronckart (2006), é a de lidar com o que foi anteriormente planejado e com as reações dos alunos.

É em meio ao quadro exposto até aqui que este estudo, sobre o fazer docente na prática, se situa. Ou seja, são momentos em que o curso do agir docente parece ser alterado em virtude das contingências interacionais provenientes das reações dos alunos que constituem o foco de análise desta tese. No âmbito desta pesquisa, tais reações são chamadas de participações contingentes, assim denominadas por se tratarem de reações materializadas interacionalmente que abrangem tanto as tomadas de turno espontâneas por parte dos alunos quanto os turnos alocados previamente, mas que, de certa forma, não atendem à expectativa interacional projetada por uma ação antecedente.

Nosso intuito é poder “desembrulhar” e detalhar estes momentos de forma a contribuir com a criação de uma linguagem que possibilite falar sobre eles e que permita que as ações empreendidas durante estes momentos possam ser acessadas por professores em geral e principalmente por professores de LI em formação. Estes profissionais e futuros profissionais, acredita-se, poderiam se valer deste estudo para a construção de seu próprio repertório de práticas docentes e para a reflexão sobre seu agir enquanto professores. Para isso propomos que estes momentos sejam vistos a partir da perspectiva de ensino enquanto trabalho, como já delineado, e da análise da fala-em-interação.

No que tange especificamente ao estudo da fala-em-interação em sala de aula, muito se sabe sobre sequências canonicamente instrucionais, como é o caso da sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979; MCHOUL, 1985; HALL & WALSH, 2002). Isso porque o foco da grande maioria das pesquisas em análise da fala-em-interação em sala de aula são as “formas oficiais de fala instrucional”, como apontam Hall e Smotrova (2012, p. 75), referindo-se às interações ligadas ao plano de aula ou à *agenda instrucional*, termo empregado por elas. As autoras sugerem que sejam investigadas as interações que permitem apreender outras configurações da sala de aula. Entre essas configurações estão os momentos em que a sequência principal da aula, ou seja, a implementação do projeto de ensino, é interrompida.

Embora seja uma linha de investigação mais recente, outros autores têm se afiliado à essa necessidade de compreender como uma aula *is “talked into being”* (HERITAGE, 1984, p. 290). Ou seja, há um interesse não só em conhecer as micropráticas presentes no discurso de sala de aula, mas em apreender como esses encontros institucionais são materializados por meio da fala-em-interação em momentos diversos que não estão necessariamente ligados à agenda instrucional em si. Em Markee (2005), por exemplo, trechos de uma aula de inglês como Língua Estrangeira de nível intermediário em que os alunos se engajam em conversas paralelas ao tópico da aula em si são analisados. A pesquisa mostra como, ao concluir um tópico e não iniciar outro, a professora acaba gerando um vazio interacional para o qual os alunos se orientam como um momento de iniciar uma nova tarefa, a saber, falar sobre assuntos pessoais. Os métodos empreendidos pelos participantes tanto para iniciar essas *off-tasks* bem como para encerrá-las são discutidos minuciosamente pelo autor, cuja sugestão é de que pesquisas dessa ordem, voltadas para os detalhes das práticas interacionais não ortodoxas que permeiam a sala de aula, podem “auxiliar profissionais do ensino de línguas a entender o que acontece em suas salas de aulas, como acontece e por quê”¹ (MARKEE, 2005, p. 212, tradução nossa).

O trabalho de Bulla (2010), elaborado a partir de dados de sala de aula de Língua Inglesa (LI) no contexto brasileiro, também propõe uma investigação não focada em uma sequência ou prática específica, mas em um momento típico nas aulas de LI: a realização de atividades pedagógicas colaborativas. Ainda que se trate de uma fase da aula proposta pela professora e, por consequência, pré-instituída, o foco nas tarefas colaborativas revela os métodos dos participantes para oferecer ajuda e resolver problemas enquanto realizam uma escrita coletiva mediada pelo computador. Assim, é possível visualizar como os propósitos pedagógicos, elaborados em um momento anterior, são atualizados no turno-a-turno das interações.

Há, ainda, estudos como o de Pekarek Doehler (2002) e Mondada e Pekarek Doehler (2004) que demonstram os múltiplos desdobramentos possíveis os quais uma tarefa pedagógica específica pode adquirir ao ser colocada em prática. Essa reconfiguração das tarefas pedagógicas também é tratada por Baumvol (2011), que descreve os recursos verbais e não verbais empregados pelos participantes na reconfiguração das tarefas.

Nesse mesmo escopo de interesse, em termos de interação de sala de aula, é situado o presente estudo. No entanto, diferentemente dos trabalhos mencionados, a perspectiva epistemológico-analítica adotada aqui é a de que ‘o que está acontecendo ali’ é a

¹ “[...] help language teaching professionals [understand what happens in their classes, how it happens, and why]” (MARKEE, 2005, p. 212).

concretização de um trabalho, que, por sua vez, não pressupõe apenas o momento de sua realização em sala de aula². Ao contrário, este trabalho é constituído e influenciado por várias dimensões, entre elas, as prescrições institucionais. Nesse sentido, na análise proposta aqui, serão levadas em conta não só as ações realizadas pelos participantes no turno-a-turno, mas também as prescrições que orientam o trabalho investigado e que permitem fazer outras inferências em torno desse agir.

Objetiva-se, portanto, investigar como as interações gravadas em sala de aula de LI, em seu conjunto, permitem acessar o trabalho docente em sua dimensão real-concretizada no que tange à tarefa de lidar com um projeto de ensino pré-determinado e com as reações dos alunos em um contexto onde a língua inglesa (LI) adquire um estatuto duplo: língua de interação e língua a ser “aprendida” para a interação (HALL, 2001). A partir desse objetivo maior, busca-se responder ao seguinte questionamento geral:

Como, do ponto de vista linguístico-interacional, um projeto de ensino é pilotado em face às contingências de sala de aula manifestadas através das participações dos alunos?

Essa pergunta traz consigo alguns desdobramentos, como segue:

- 1) Como se dá o entrelaçamento entre o projeto de ensino e essas participações?
 - a) Como o agir-referente se organiza na fala-em-interação? É possível identificar um padrão recorrente?
 - b) Qual é a natureza das participações dos alunos?
 - c) Quais são os recursos multissemióticos empregados pelos participantes na construção de suas ações nestes momentos?
 - d) Que marcas linguístico-discursivas os semiotizam?

Para responder a tais questões, parte-se dos pressupostos desenvolvidos dentro de duas correntes teórico-metodológicas, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Análise da Conversa (AC). A contribuição do primeiro quadro diz respeito, principalmente, à noção de docência enquanto profissão. É a partir dos pressupostos do ISD também que serão considerados outros aspectos do trabalho docente na análise das interações. A AC, por consistir em uma teoria fundamentada na interação e na forma como o sentido é constantemente (re)construído a partir da fala-em-interação, tem um papel fundamental no

² Essa é a justificativa para o emprego, ao longo desta tese, da expressão *trabalho docente em sala de aula* sem que esta seja considerada redundante.

tratamento e na análise dos dados. A partir dessa orientação teórico-metodológica, pretendemos compreender como se materializa multimodalmente o trabalho real-concretizado de pilotar uma aula e, ao mesmo tempo, lidar com as contingências provenientes dos turnos dos alunos.

Como será explicado com mais detalhes na Parte III, esse cruzamento epistemológico, demandado pelos próprios dados, faz-se necessário para os objetivos deste trabalho e parece não apenas possível como profícuo tanto no que diz respeito ao embasamento teórico quanto à metodologia de geração, manuseio e análise dos dados. Isso significa dizer que não procedemos a uma espécie de ajustamento dos dados concretos para que coubessem num único modelo de análise. Ao contrário, a partir da geração de dados e dos objetivos de pesquisa, sentimos a necessidade de utilizar conceitos advindos de ambos, que por sua vez são de natureza interdisciplinar, têm ligações diretas com a Linguística Aplicada e são primordialmente interessados em questões ligadas ao uso da linguagem.

A pesquisa aqui delineada teve origem ainda durante o Mestrado, em que me voltei para um contexto de atuação docente que me era familiar, o curso de idiomas, onde atuo desde 2001. Considerando os desafios que cercam o trabalho docente nessas instituições – lidar com um idioma e uma cultura estrangeiros; com a pressão comercial de que “aluno é cliente”; com a metodologia da escola; e com a falta de investimento por parte de algumas escolas na questão da formação inicial ou continuada reflexiva –, minha busca era por contribuir para o desenvolvimento da profissão docente a partir de uma investigação nesse ambiente de ensino.

Na ocasião daquela pesquisa, foquei na dimensão prescrita do trabalho docente. A noção de trabalho prescrito, como discutiremos mais adiante, diz respeito ao que é previamente definido pelas instituições para a efetiva realização de determinadas tarefas (BRONCKART, 2006). No caso da escola em questão, na ausência de documentos dessa ordem, optei por realizar uma entrevista com o diretor pedagógico da rede de franquias, principal responsável pelo treinamento dos professores na época. A partir dos dados obtidos, com base nos estudos realizados por Bronckart (1999; 2006; 2008) e colegas (GUIMARÃES, 2007; MACHADO, 2004, 2007, 2009; CRISTÓVÃO, 2008), detive-me à análise do conteúdo temático, aos tipos de discurso, às vozes e modalizações presentes na fala do diretor. Tal opção metodológica se deu na busca por conhecer o modo como o responsável pelas prescrições concebia suas próprias diretrizes e o modo como o agir docente na instituição era representado a partir de sua fala.

Entre outras questões, os dados apontaram para a dimensão coletiva do agir docente, ou seja, para a preocupação em manter uma unidade de trabalho entre os professores. Essa preocupação no entanto acabava por conceber o professor, naquela instituição, como um agente das práticas de sala de aula, e não como ator. Em outras palavras, como “uma engrenagem que permite ao aluno alcançar os objetivos pensados pelas instâncias prescritoras” (BRONCKART, 2009, p. 170), não como um verdadeiro gestor de seu trabalho, já que pouco lhe eram atribuídos motivos, intenções e capacidades (BRONCKART, 2008). Nesse sentido, a pesquisa revelou que o sucesso das práticas escolares estava atrelado à expectativa de que os professores gostassem de interagir e empregassem as técnicas aprendidas no treinamento.

Intrigada por essa constatação, com a qual eu, enquanto professora naquele mesmo contexto na época, não me identificava, passei a me questionar sobre o modo como as interações aconteciam em sala de aula. Ainda durante o Mestrado, obtive autorização de uma das unidades franqueadas para proceder à geração de dados audiovisuais. Esse *corpus* – que consiste em dez horas-aula gravadas em vídeo – deu origem a esta tese, que se organiza, após esta Introdução, da maneira explicada a seguir.

Parte I: Pressupostos teóricos

Esta parte compreende os pressupostos teórico-metodológicos que guiam a investigação e está dividida em três capítulos. No Capítulo 1, são apresentadas as origens, os princípios gerais e a proposta analítica do ISD. O segundo capítulo engloba a apresentação do quadro teórico-metodológico geral da AC e de conceitos-chave advindos da área que se mostraram relevantes ao longo da análise empreendida. No terceiro capítulo, busca-se aliar as duas perspectivas para melhor compreender o trabalho real-concretizado.

Parte II: Procedimentos metodológicos e o cenário da pesquisa

Nesta parte, dividida em quatro capítulos, serão apresentados maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos, bem como sobre o cenário de onde provêm os dados. O Capítulo 1 compreende a descrição dos procedimentos iniciais de geração de dados e do contexto da pesquisa. No Capítulo 2, serão abordados os participantes da pesquisa e a forma como os dados foram tratados e transcritos. As considerações sobre questões éticas serão tratadas no Capítulo 3 e as ligadas às limitações metodológico-analíticas, bem como à confiabilidade dos dados, no Capítulo 4.

Parte III: Análise de dados

A parte III compreende a análise dos dados e foi dividida em três capítulos. No primeiro deles, tem-se os resultados referentes ao padrão interacional, denominado de *percurso do agir interacional*, observado nos dados analisados. O objetivo desse capítulo é, além de retratar o percurso, detalhar o ambiente interacional em que as ações ocorrem e escrutinar os métodos empregados pelos participantes para realizá-las. No segundo capítulo, são apresentadas as rotas alternativas desse percurso, que, por sua vez, permitem visualizar momentos em que a mudança no projeto de ensino não ocorre imediatamente após a participação dos alunos. Discute-se, também, a aparente orientação por parte da professora para a prescrição institucional de não falar português em sala de aula. O terceiro capítulo é destinado à análise linguístico-discursiva e à realização de um apanhado mais amplo dos segmentos analisados em sua integralidade.

Considerações finais:

Nesta parte, primeiramente retoma-se o conteúdo da tese com vistas a uma síntese do estudo empreendido. Em seguida, são tecidas algumas considerações sobre a contribuição desta pesquisa no âmbito teórico e prático tanto para a sala de aula de LI como para ambas as linhas de pesquisa que a orientam. Finalmente, apontam-se caminhos para a realização de pesquisas futuras.

PARTE I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta parte, são explicitados os construtos teórico-metodológicos que embasam a presente pesquisa. Partindo do entendimento de que a sala de aula é um local de trabalho e que a complexidade deste trabalho não se encontra atrelada apenas ao evento aula, mas às múltiplas dimensões que o constituem, o Capítulo 1 apresenta os aportes teóricos desenvolvidos dentro do ISD. Em seguida, volta-se para a AC tratando, inicialmente, sobre como as interações humanas são apreendidas a partir dessa perspectiva, para depois focar especificamente no contexto de sala de aula. Ao final, é mostrado como, ao aliar as duas perspectivas, é possível apurar o olhar sobre as interações de sala de aula como um todo, especialmente no que diz respeito ao objetivo de compreender como se dá o trabalho docente de pilotar um projeto de ensino e lidar com as participações dos alunos.

1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Considerando o caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada, área em que a presente pesquisa se situa, é natural que ela comporte diferentes olhares sobre o “mesmo” objeto – as ações humanas enquanto indissociáveis das práticas de linguagem. Interdisciplinar também é o projeto do ISD, a partir do qual busca-se apreender o trabalho docente em sua opacidade e complexidade.

Para um maior entendimento do quadro do ISD, é preciso olhar primeiramente para o interacionismo social, pois é a partir dele que o ISD se estabelece, podendo ser considerado uma das variantes, bem como o prolongamento do movimento oriundo principalmente das ideias de Spinoza, Marx e Vigotski (BRONCKART, 2004; 2006). Falar em interacionismo social, no entanto, não nos situa em apenas uma área do conhecimento, mas em “uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas” (BRONCKART, 1999, p. 21). Mesmo que com questionamentos, ênfase teórica e/ou orientação metodológica distintas, todas essas correntes compartilham a tese de que as condutas humanas não podem ser compreendidas senão enquanto resultado da história social própria do humano que se dá a partir da emergência e do desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999).

O interacionismo social defende que o tratamento da problemática da construção do pensamento consciente só pode ser realizado simultaneamente ao tratamento da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais. É nesse sentido que um papel central é atribuído às relações sociais vivenciadas pelos indivíduos.

Bronckart (2006) resume o posicionamento epistemológico do interacionismo social em três princípios. O primeiro deles diz respeito ao problema da construção do pensamento consciente humano, que deve ser tratado de forma paralela ao da construção do mundo. De forma geral, pressupõe-se que os processos de socialização e os processos de individualização são vertentes do mesmo desenvolvimento humano e, portanto, jamais podem ser separados (BRONCKART, 2006; 2008). O segundo princípio, oriundo de Aristóteles e Marx, diz respeito ao próprio objeto das Ciências Humanas, que, segundo Bronckart (2006), deixa de focar apenas questões no nível do pensamento e da reflexão e passa a simultaneamente “considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar)” (BRONCKART, 2006, p. 9). Já o terceiro princípio trata da rejeição ao modo como as ciências foram divididas em múltiplas disciplinas e subdisciplinas. Como Bronckart (2006) aponta, essa divisão seu deu enquanto resultado da difusão da epistemologia positivista de Augusto Comte (1798-1857) e deve ser contestada, uma vez que os problemas de uma ciência do humano envolvem a compreensão de aspectos fisiológicos, cognitivos e sociais de uma forma integrada.

Com base nesse último princípio, retoma-se a descrição do projeto de trabalho do ISD, que não pode ser tomado como uma corrente linguística, psicológica ou sociológica, mas como uma “ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Um dos postulados basilares dessa ciência, de onde decorre sua forte ligação com a Linguística, é de que a linguagem ocupa um lugar nuclear para a compreensão das ações humanas no mundo.

Sem demora na apresentação das bases epistemológicas que orientaram o surgimento do quadro interacionista sociodiscursivo, pois outros trabalhos já o fizeram (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; LOUSADA, 2006; DREY, 2011), são mencionadas, ainda, apenas as influências principais ligadas à linguagem e ao desenvolvimento. No que se refere à linguagem, as ideias centrais do ISD baseiam-se na tradição monista de Spinoza, na sociologia de Habermas e de Ricoeur, nas reflexões sobre linguagem de Saussure e em inúmeros postulados de Voloshinov/Bakhtin (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2008)³. É a partir de Habermas que Bronckart amplia a noção de agir comunicativo, isto é, a ideia de que a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por interações verbais.

Já a importância da obra de Voloshinov/Bakhtin na constituição da base epistemológica do ISD é fortemente marcada pelo estatuto conferido à linguagem: ela é vista como elemento construído socialmente por meio de gêneros de texto, sempre constituído pelo

³ Para uma explicação mais abrangente e detalhada das origens do quadro epistemológico do ISD na íntegra, ver Bronckart (1999; 2006; 2008).

discurso de outrem, numa repetição infinita do que já foi dito e que antecipa o que ainda será dito, num processo dialógico.

No que tange ao desenvolvimento humano, os estudos vigostkianos são indubitavelmente basilares para o ISD. Segundo Bronckart (1999, p. 24), a obra de Vigotski “constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem”. De maneira geral, o programa de trabalho do ISD é organizado analiticamente em três etapas, que se articulam ao esquema de desenvolvimento vigostkiano: 1) a análise dos principais componentes dos pré-construídos que fazem parte do ambiente humano (os saberes humanos historicamente elaborados); 2) o estudo dos processos de mediação, por meio dos quais esses pré-construídos são apropriados pelas crianças e pelos adultos (a educação formal, por exemplo); e 3) a análise dos efeitos de tais processos de mediação na constituição e no desenvolvimento singular das pessoas (BRONCKART, 2008, p. 111). Essa abordagem descendente ressalta o destaque dado à influência dos pré-construídos histórico-culturais dentro do quadro interacionista sociodiscursivo. Isso não significa dizer que o ISD prega uma supremacia total e determinista do social sobre o individual, mas que concebe as etapas anteriormente elencadas como elementos em perpétuo movimento dialético.

Portanto, dentro do ISD, entende-se que, assim como os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento humano, eles também são permanentemente alimentados pelas pessoas com o conjunto de suas propriedades ativas. Nas palavras de Bronckart: “as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p. 112).

Em relação à entrada e difusão dos princípios do ISD no Brasil, como apontam Machado e Guimarães (2009), foi principalmente no quadro da Linguística Aplicada – área em que se situavam pesquisadores engajados na busca por uma reforma da escola pública, preocupados, entre outros aspectos, com o ensino de gramática, produção e leitura textual – que ambas se deram. As autoras relatam que, com as primeiras traduções da obra de Vigotski⁴ para o português surgindo na década de 1980 (período influenciado fortemente pelos estudos de Piaget) e com a promulgação da nova Constituição, em 1988, os intelectuais de esquerda passaram a defender mais enfaticamente a educação como “prática social política e transformadora”, apresentando diferentes propostas baseadas em autores como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Althusser e Bordieu (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p. 21).

⁴ Formação social da mente (1984), Pensamento e Linguagem (1987) e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988).

Esse contexto, aliado à falta de um quadro unificador no campo educacional, contribuiu, sem dúvida, para que as ideias da teoria bronckartiana, que, em termos gerais, propunha a integração das ideias de Vigotski aos aportes da linguística de texto/discurso para a compreensão das questões humanas voltadas para a educação e o desenvolvimento humano, viesse a ganhar seu espaço no Brasil. Em 1994, a partir de contatos entre pesquisadores da Universidade de Genebra e da PUC/SP, um acordo interinstitucional entre as duas universidades deu início oficialmente à entrada das ideias do ISD no país. Ele veio a influenciar, sobretudo, o ensino por meio de gêneros textuais, por meio da publicação dos PCNs para língua portuguesa para o primeiro e segundo ciclos (BRASIL, MEC/SEF, 1997) e dos PCNs para língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclos (BRASIL, MEC/SEF, 1998), cujas propostas de trabalho com gêneros são inspiradas nos conceitos advindos dos estudos genebrinos.

Segundo Machado e Guimarães (2009), possivelmente em virtude desse cenário, em que, inicialmente, muitos dos pesquisadores que assumiram esse quadro teórico se debruçaram sobre questões voltadas para a didática das línguas⁵, o ISD é, muitas vezes reduzido a uma teoria de práticas didáticas. Também problemático é o fato de que possa ser visto como uma espécie de receituário de sequências didáticas para o trabalho com gêneros na escola. Afinal, as inúmeras pesquisas desenvolvidas desde então por estudiosos do mundo todo que se baseiam nos aportes teórico-metodológicos do ISD evidenciam justamente o contrário. Embora estudos da ordem da intervenção didática continuem sendo desenvolvidos, muitos pesquisadores passaram a analisar “a questão da (re)configuração do agir humano nos e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente” (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p. 31).

Antes de tratar de forma mais detalhada da relação entre o ISD e o mundo do trabalho, explicitaremos o posicionamento adotado dentro dessa perspectiva no que diz respeito ao agir humano e à sua interpretação.

1.1 O agir humano

Como mencionamos, a crise das Ciências Humanas – nos anos 1920 – deu-se majoritariamente pela artificialidade da separação da área em disciplinas e subdisciplinas e pela problemática das relações entre ciência e intervenção. Em relação a isso, Bronckart

⁵ Como a transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros textuais, por exemplo, elaborando e avaliando materiais didáticos diversos e implementando os programas de formação docente inicial e continuada.

(2006) explica que Bühler, Driesch e Vigotski publicaram diversos trabalhos na década de 1920 tornando explícitas as razões da necessidade de articulação entre os procedimentos teóricos e os práticos, bem como defendendo que essa articulação deveria ser mantida. Além disso, defenderam a necessidade de reestruturar e de reunificar as diferentes Ciências Humanas/Sociais. No entanto, as ideias desses autores não prevaleceram e, nos anos 1930, além de essa divisão se acentuar, aconteceu a ruptura entre os trabalhos de pesquisa pura/básica e os trabalhos de intervenção prática devido às demandas institucionais (BRONCKART, 2006).

Bronckart (2006) lembra que, no cenário europeu, o projeto de Piaget marcou fortemente o desenvolvimento deste quadro e apresenta três das consequências principais da influência piagetiana. A primeira delas diz respeito à difusão da concepção de desenvolvimento enquanto processo quase biológico, pouco orientado pelos métodos formativos/escolares, ou seja, a propagação da ideia de que a escola teria uma influência limitada no desenvolvimento da criança. A segunda se refere ao aplicacionismo dos dados científicos, que, de maneira geral, não levavam em conta parâmetros gerais pertencentes ao meio escolar, cuja realidade era ignorada e/ou idealizada. Já a terceira, na qual o autor se concentra, está relacionada ao desinteresse – a partir da bifurcação entre teoria e aplicação prática – pelo agir humano no mundo, uma vez que as dimensões teleológicas, intencionais e motivacionais eram deliberadamente deixadas de lado (BRONCKART, 2006, p. 235).

Foi só bem mais tarde que surgiram trabalhos tomando o agir como unidade central de análise, o que foi feito, primeiramente, no quadro da Sociologia (BRONCKART, 2006, p. 236). Na Linguística, essa mudança de perspectiva se deu a partir dos anos 1970, quando a prática de linguagem em contexto passou a ser estudada por correntes como a Pragmática e a Linguística da Enunciação. Na Psicologia, mesmo com a influência da corrente interacionista-social de Vigotski, esse retorno ao agir também foi lento devido à quantidade de trabalhos de ordem cognitivista que tentavam “reduzir a análise do agir humano à análise de suas dimensões biocomportamentais” (BRONCKART, 2006, p. 237).

O grupo Langage – Action – Formation (LAF), da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade de Genebra, fundado em 2000 e dirigido pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, inscreveu-se nessa evolução teórica ocorrida como consequência de novas demandas sociais. O LAF reuniu pesquisadores de áreas disciplinares diversas com o objetivo de investigar quatro problemáticas: 1) relativa à análise epistemológica e metodológica do agir; 2) relativa à análise do agir “formatado” em gêneros de texto sobre o trabalho; 3) relativa à análise linguística dos elementos que expressam as diferentes dimensões do agir; 4) relativa

ao desenvolvimento de dispositivos e processos de formação a partir dos resultados das pesquisas (BRONCKART, 2008, p. 11).

Bronckart (2004, p. 25), especificamente, voltou-se para a relação entre o agir humano e a linguagem a partir da noção advinda de Habermas de que o agir se realiza mediante as representações coletivas organizadas nos chamados mundos (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O primeiro deles, *o mundo objetivo*, pode ser entendido pelo conhecimento que se tem sobre o meio físico, conhecimento que se adquire ao longo da vida. Para compreender o conhecimento nesse mundo, basta pensar em uma situação corriqueira, como dirigir, por exemplo. Se estamos dirigindo no centro da cidade e decidimos parar porque vimos um produto interessante em uma vitrine, será preciso pisar no freio. Trata-se de saber o que é preciso fazer para agir fisicamente no mundo. Entretanto, nosso conhecimento de outro mundo, *o social*, lembra-nos de que toda a atividade pressupõe determinadas regras e convenções. No caso do nosso exemplo, será preciso sinalizar antes de parar e não estacionar em local proibido. Por fim, ao verificar que há uma vaga para estacionar, mas que essa é bastante estreita, entra em jogo um outro mundo, o *subjetivo*, que está relacionado ao conjunto de conhecimentos sobre mim mesmo, à imagem que tenho de mim mesmo e à imagem que os outros têm de mim. Logo, ao estacionar, vejo-me e torno possível que os outros me vejam como alguém habilidoso ao volante, que tem bastante experiência com carros, ou que pode ser rotulado como inexperiente, inábil.

Consoante Bronckart (2008), todo agir humano exhibe pretensões à validade coordenadas por esses três mundos e é a partir dessas coordenadas formais que acontecem as avaliações e os controles coletivos sobre o agir. Os mundos são, portanto, ângulos ou parâmetros por meio dos quais um agir pode ser interpretado, avaliado, já que toda forma de agir no mundo está relacionada a sistemas diferentes de determinações – as do meio físico, as da sociedade, as da família, as nossas próprias etc. – que, nem sempre, estão em harmonia, o que pode gerar um conflito na hora de escolher sob que parâmetros ele deve/pode avaliar determinado agir.

Para Bronckart (2004, p. 29), além desses mundos representados, o conhecimento do agente também advém de um *mundo vivido*, ou seja, de um conjunto de experiências vividas ao longo de sua vida que formam um *saber de fundo*, relativo ao contexto do agir. Em virtude de todo esse conhecimento, Bronckart (2004), a partir das ideias de Ricoeur, explica que o ser humano se encontra constantemente em conflito existencial porque, por vezes, as representações que ele faz do agir são contraditórias, conflitantes. Logo, é por meio dos textos narrativos – disponíveis para todos – que conseguimos ‘colocar ordem no caos’. Ou seja,

através deles é possível reconfigurar as ações e construir um mundo ficcional em que todos os elementos – quem, por que, em que circunstâncias etc. – podem ser organizados e colocados à disposição para uma compreensão de si mesmo e de suas ações.

Bronckart (1999; 2004) amplia essa noção ao defender que, não só os textos narrativos, como propunha Ricoeur, mas qualquer texto pode contribuir para que o agir seja reconfigurado, pois contribui para a clarificação das ações e para a constituição de formas características de agir em um momento sócio-histórico específico por meio de “modelos de agir”. Assim, a linguagem também assume outro importante papel: ela permite que as avaliações sociais sobre o agir se manifestem nos textos e organiza as representações que as pessoas constroem das diversas situações do mundo por meio de um agir comunicativo.

A noção de agir comunicativo é explicada em Bronckart (2004) a partir da distinção, para fins analíticos, entre o agir praxiológico e o agir comunicativo. O agir praxiológico refere-se ao agir de ordem prática, que tem por objetivo criar condições indispensáveis para a formação e existência da sociedade como um todo e causar algum efeito nos três mundos (objetivo, social e subjetivo). Já o agir comunicativo é constituído pelas práticas de linguagem para o desenvolvimento do agir praxiológico.

Além da concepção de agir de Habermas, três diferentes abordagens deram origem ao entendimento atual adotado pelos pesquisadores sociointeracionistas. A primeira delas é a filosofia da ação (Wittgenstein e Anscombe) ou a semântica da ação, como foi chamada por Ricoeur (1977) posteriormente. De maneira geral, esse posicionamento, que parte da distinção entre os acontecimentos naturais e as ações humanas, pode ser resumido pela ênfase nas propriedades psíquicas de um único sujeito de uma determinada ação. O exemplo clássico mencionado em Bronckart (2006, p. 210) que ilustra essa diferença parece ser pertinente aqui:

- (a) O vento soprou e provocou a queda de duas telhas no telhado.
- (b) Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta.

Em (a), um fenômeno da natureza, *o sopro do vento*, é condição necessária para que um segundo fenômeno, *a queda das telhas*, ocorra. Trata-se de um encadeamento de fenômenos de caráter mecânico, que não resultam da ação de um agente humano no mundo. Já em (b), Pedro é o agente que intervém no mundo fazendo as folhas caírem. Tal intervenção pressupõe que o agente tem um motivo, uma intenção e uma capacidade para que esse agir seja realizado. Apesar de esses três elementos sejam definidores da responsabilidade de Pedro em relação ao fenômeno, eles são propriedades psíquicas impossíveis de serem observadas

enquanto tais. Isto é, as ações em curso “podem apenas ser inferidas” (BRONCKART, 2006, p. 211). Sua compreensão se dá num momento posterior, quando ela passa a ser objeto de interpretação.

A segunda influência recebida pelo ISD advém da Teoria da Atividade, de Leontiev. A partir dela são compreendidas principalmente as dimensões coletivas do agir humano. Dentro dessa perspectiva, a atividade humana – ou formas de interações – é restringida por motivações, finalidades, regras e/ou normas da ordem do social.

Já a terceira, que Bronckart (2006, p. 211) classifica como “uma espécie de compromisso entre as duas correntes anteriores”, entende a ação como uma espécie de “pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas”. Essa abordagem, proposta por Bühler e por Schütz, atribui um papel crucial ao “piloto”, ou seja, ao sujeito individual, sem desconsiderar as restrições externas e internas que tornam a pilotagem uma operação complexa. Interessante notar que essa concepção de ação leva em conta a flexibilidade natural dos motivos e intenções, que se modificam durante o desenvolvimento temporal da ação. A partir dela, surge o entendimento de que “o resultado de uma ação não será forçosamente aquilo que o agente imagina no início” (BRONCKART, 2006, p. 212).

A partir das influências dessas abordagens, os estudos desenvolvidos pelo grupo LAF passaram a utilizar os termos agir, ação e atividade, o que trouxe a necessidade de uma conceitualização mais precisa, já que áreas como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia também utilizam tal nomenclatura. Essa pluralidade conceitual, principalmente no que se refere especificamente aos termos ação e atividade, segundo Bronckart (2004), se dá devido às diferenças na interpretação dentro das linhas teóricas. Embora todas elas tentem “atacar” o agir humano, nenhuma delas consegue abarcar toda a sua complexidade. Sem a pretensão de resolver essa problemática terminológica ou de propor uma teoria que dê conta de toda essa complexidade, mas considerando, contudo, a necessidade de uma nomenclatura de certa forma estável que possibilite o andamento das pesquisas, Bronckart (2006) define como tais termos são empregados dentro do ISD.

No entanto, para essa compreensão, é preciso lembrar que o foco de análise do agir dentro do ISD se concentra nos textos-discursos que perpassam as inúmeras esferas da vida social, a partir dos quais o agir humano pode ser apreendido. Os textos, por sua vez, são entendidos como

[...] os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural [...] *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de

interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...]. (BRONCKART, 2008, p. 113)⁶

O termo agir, portanto, é utilizado para denominar todo e qualquer modo de intervenção de um ou mais seres humanos no mundo, ou seja, o “dado” das pesquisas antes de qualquer análise (Bronckart, 2008, p. 120). Já em sua interpretação – embora não seja o caso da análise a ser realizada no âmbito deste estudo, uma vez que apresentaremos outra proposta de análise – é importante mencionar que o agir é referido por dois outros termos, que remetem a Leontiev e a Ricoeur respectivamente: atividade e ação. Ambos possuem um estatuto teórico ou interpretativo dentro da linha do ISD e são considerados leituras do agir. O termo *atividade*, dentro do ISD, remete ao coletivo. É no plano da atividade que podemos identificar os motivos e as intenções que são mobilizados pelo coletivo, uma vez que se trata de um formato social organizador e regulador das interações entre indivíduo e meio. Já a leitura do agir, que leva em conta os motivos e intenções mobilizados pelo indivíduo, no nível do particular, caracteriza a chamada *ação* (BRONCKART, 2008).

Os conceitos de agir, atividade e ação também pressupõem diferenças na interpretação dos participantes relacionados a cada um deles. O termo actante refere-se a qualquer pessoa implicada nesse agir, sem que sejam feitas quaisquer interpretações. Esse actante, por sua vez, pode ser interpretado como ator ou agente. Já o termo ator é empregado quando, na interpretação de um texto, o actante aparece como fonte de um processo em que lhe são atribuídos capacidades, motivos e intenções. Já o termo agente, refere-se ao actante que não recebe essas atribuições nos textos. Machado e Bronckart (2009, p. 34), contudo, ressaltam que “essas distinções não devem ser tomadas como se sempre existisse um limite claro, bem sinalizado nos textos, entre o que é da ordem da *ação* e do *ator* e o que é da ordem do *agir* e do *agente*”.

1.1.1 A interpretação do agir nos textos

Para a interpretação das práticas languageiras, entendidas como textos, os procedimentos metodológico-analíticos iniciais desenvolvidos por Bronckart (1999) a partir da necessidade metodológica de “desvendar a trama complexa da organização textual” (p. 119) foram reorganizados em três níveis, de acordo com o nível da textualidade focado: *o nível organizacional*, *o nível enunciativo* e *o nível semântico* (do agir) (MACHADO e

⁶ Convém ressaltar que o que o ISD denomina “atividades languageiras” ou “agir languageiro” aparece em outras correntes teóricas como “atividade discursiva”.

BRONCKART, 2009, p. 53)⁷. Ainda que a análise de cada um seja realizada separadamente, esses níveis encontram-se relacionados entre si, já que a análise de um ilumina a do outro e, em sua totalidade, permitem detectar as representações que são construídas nos textos em relação ao agir.

1.1.2 O nível organizacional

O nível organizacional refere-se ao nível mais profundo do texto, de seu plano geral. Isso quer dizer, que, para proceder-se à análise nesse plano, é preciso atentar, primeiramente, para o conteúdo temático e para os tipos de discursos, reveladores do modo como os mundos discursivos são construídos pela linguagem.

Os tipos de discurso são definidos por Bronckart como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89). Esses mundos discursivos, por sua vez, são responsáveis por organizar as relações entre duas instâncias: as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos que se constituem coletivamente nos textos. Eles são construídos a partir de dois eixos: o da conjunção ou disjunção e o da implicação ou autonomia. Em outras palavras, um determinado agir linguageiro vai ser representativo de uma escolha ao mesmo tempo coletiva e individual. Quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais do mundo da interação em que o actante está envolvido, temos a criação do mundo do NARRAR. Se esse distanciamento não ocorre, temos o mundo do EXPOR. Em ambos os mundos o actante pode estar implicado à situação de produção ou ser autônomo em relação à situação de produção.

O cruzamento das decisões de narrar ou expor e de ser um actante implicado ou autônomo à situação de produção produz quatro mundos discursivos distintos: mundo do EXPOR implicado; mundo do EXPOR autônomo; mundo do NARRAR implicado; e mundo do NARRAR autônomo. Para descrever essas operações, são tomadas as unidades linguísticas que os semiotizam, que nos permitem reconhecer tais mundos, identificados por quatro tipos de discursos, chamados de *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*,

⁷ O primeiro modelo de análise proposto por Bronckart levava em conta três camadas correspondentes à arquitetura textual: a infraestrutura geral; os mecanismos de conexão e textualização; e os mecanismos de responsabilização enunciativa (ver Bronckart, 1999, p. 122).

respectivamente (BRONCKART, 1999, p. 165)⁸. O quadro a seguir permite visualizar melhor os quatro tipos de discurso.

Quadro 1 – Os tipos de discurso

	(1) Conjunção com o mundo real	(2) Disjunção com o mundo real
	(3) Expor	(4) Narrar
(5) Implicação em relação ao ato de produção	(7) Discurso interativo	(8) Relato interativo
(6) Não implicação/ autonomia em relação ao ato de produção	(9) Discurso teórico	(10) Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 157).

Pelo quadro, podemos distinguir, primeiramente, os dois grandes mundos discursivos: o do expor (3) e o do narrar (4), advindos respectivamente da conjunção com o mundo real (1) ou da disjunção com o mundo real (2). À esquerda, observamos a posição do actante em relação àqueles dois mundos: quando há implicação em relação ao ato de produção (5) e quando não há implicação (6). A implicação em conjunção com o mundo do expor constrói um dos tipos de discurso, o chamado discurso interativo (7). Quando essa implicação está relacionada ao mundo do narrar, temos o tipo relato interativo (8). Já a não implicação no mundo do expor leva ao tipo discurso teórico (9), e a não implicação no mundo do narrar caracteriza o tipo narração (10). Cada um dos quatro tipos de discurso é caracterizado por marcas linguísticas específicas, que permitem identificá-los.

O discurso interativo é marcado pela presença de formas verbais e pronomes que demonstram a implicação de um ou mais participantes da interação, como você/tu (interlocutor) e eu (agente produtor). Além disso, tempos verbais como presente, futuro perifrástico, imperativo e dêiticos (do tipo *aqui, ontem, essas*) situam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento de produção.

O relato interativo, tipo de discurso do mundo do narrar, implica os participantes da interação, mas situa os fatos narrados distantes temporalmente do momento de produção. As marcas mais comuns observadas nesse tipo de discurso são a desinência verbal de primeira pessoa e os pronomes pessoais de primeira pessoa, bem como os tempos verbais pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

A ausência de marcas que remetam aos participantes da produção e à presença do presente genérico caracterizam o *discurso teórico*. Segundo Abreu-Tardelli (2006), a presença

⁸ Ainda que exista a distinção entre tipos de discurso, Bronckart (1999; 2008) esclarece que os quatro tipos podem se combinar ou se interpenetrar em modalidades complexas, podendo haver a presença de mais de um tipo de discurso em um mesmo gênero, em uma mesma situação interacional. Assim, prevê, por exemplo, a existência de um tipo de discurso interativo-teórico-misto.

de um “você” genérico, que não remete aos protagonistas da interação em curso, mas aos polos gerais da interação, é outra característica desse tipo de discurso.

A *narração* é marcada pela ausência de qualquer elemento linguístico que implique os participantes da interação e pela presença de unidades linguísticas de referência textual que localizam o acontecimento verbalizado em um momento temporal disjuncto do momento da interação.

Na proposta de Bronckart (2008), o nível organizacional também compreende os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática. Em vista de um ou mais destinatário(s) específico(s), esses mecanismos explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto, podendo ser divididos em três tipos: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Os mecanismos de conexão compreendem as articulações da progressão temática que se dão por meio dos organizadores textuais. Esses organizadores podem ser lógicos, espaciais ou temporais. Os de coesão nominal são responsáveis por introduzir temas e personagens ao texto (catáfora) e por realizarem retomadas ou substituições ao longo do texto (anáfora). Já os de coesão verbal têm o papel de organizar os processos do texto no que diz respeito ao tempo. Entre eles estão os tempos verbais, os advérbios e os organizadores textuais que têm valor temporal. Eles dão conta da organização temporal e ou hierárquica dos processos e dependem, mais do que os processos anteriores, dos tipos de discurso que aparecem.

1.1.3 O nível enunciativo

Neste nível se encontram os mecanismos enunciativos ou mecanismos de responsabilização enunciativa, que podem ser divididos em dois grandes grupos: o das vozes e o das modalizações. É o conjunto de marcas pertencentes a estes dois grupos que permite melhor compreender os comentários ou avaliações em torno dos elementos do conteúdo temático, já que tais marcas evidenciam o posicionamento assumido pelo enunciador ou por outras instâncias dentro do texto (BRONCKART, 2006). A coerência pragmática (ou interativa) do texto também se revela nestes comentários e/ou avaliações, que acabam por orientar o destinatário na interpretação do conteúdo desse texto.

Atentar para as vozes presentes no texto significa observar o discurso predominante através da voz “de uma instância geral de gestão do texto, o textualizador” (BUENO, 2007, p. 65). Trata-se da instância a quem o autor-empírico de um texto confia a responsabilidade do

que está sendo dito e, também, a partir da qual todas as vozes do texto serão distribuídas: *voz de autor, vozes de personagens, vozes sociais* (BRONCKART, 1999, p. 327).

A voz de autor-empírico diz respeito à voz do próprio autor do texto e pode ser evidenciada através dos pronomes de primeira pessoa (eu, nós, meu, nosso) e de expressões equivalentes a “a gente” em língua portuguesa. Já as vozes de personagens e de instâncias sociais – consideradas vozes secundárias – dizem respeito, respectivamente, a entidades humanizadas que aparecem como agentes enunciativos dentro do texto (normalmente marcadas pelo pronomes pessoais de segunda pessoa “tu”, “tua”, “teu” e das expressões “você” e “vocês) e a personagens ou instituições sociais que não aparecem como agentes enunciativos dentro do texto. Os personagens ou instituições sociais que se refere são as vozes que estão para além do texto, mas que são invocadas mesmo sem atuarem como agentes diretos, como é o caso, por exemplo, de nomes de empresas ou figuras emblemáticas.

Além dessa polifonia mencionada em Bronckart (1999) e revisitada e expandida por Guimarães (2007), os mecanismos enunciativos permitem, ainda, apreender os comentários e as avaliações formuladas sobre aspectos diferentes do conteúdo temático. Tais manifestações são traduzidas através de processos de modalização. O autor (BRONCKART, 1999) considera quatro tipos de modalizações: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Tais modalizações podem ser marcadas por unidades ou estruturas de estatuto diverso, agrupados em quatro categorias (BRONCKART, 1999, p. 333):

- tempos verbais;
- auxiliares de modo;
- advérbios e locuções adverbiais;
- orações impessoais.

Segundo Bueno (2007, p. 65), as *modalizações epistêmicas* ou *lógicas* referem-se às avaliações em relação ao conteúdo temático que tratam do grau de verdade ou certeza com que algo é dito. Os verbos *poder* e *dever* e as expressões *talvez* e *necessariamente* marcam esse tipo de modalização.

As *modalizações deônticas* referem-se às avaliações em relação ao conteúdo temático apoiadas em valores, opiniões e regras particulares de um mundo social. As expressões mais comuns remetem ao domínio da ordem, da obrigação e do direito, tais como: *dever, ter a obrigação, é preciso que, não posso* (BRONCKART, 1999, p. 331).

Já as *modalizações apreciativas* avaliam o conteúdo temático apresentando o mundo subjetivo da voz que emite esse julgamento dos fatos como bons, maus etc. Entre as marcas desse tipo de modalização na ordem do sentir subjetivo, estão as expressões: *infelizmente, ai*

de mim, quem me dera e os verbos como *gostar, amar, ter prazer em, ter a impressão de, odiar* (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 59).

Finalmente, as *modalizações pragmáticas* são as que contribuem para explicitar “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.) ou, ainda, capacidades de ação” (BRONCKART, 1999, p. 332). As marcas desse tipo são os verbos *querer, poder, pretender, tentar saber*.

1.1.4 O nível semântico

Diversas categorias elencadas nos outros dois níveis de análise podem ser utilizadas na análise deste nível, também referido como “nível referente à semiologia do agir” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 63). Entre elas:

- identificação dos principais actantes mobilizados nos textos (ex.: BRONCKART e MACHADO, 2005);
- seleção dos segmentos temáticos centrais e classificação (ex.: BRONCKART e MACHADO, 2005);
- classificação dos verbos e nominalizações que se referem ao trabalho docente (ex.: MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007).

Segundo Bronckart (2006; 2008), o agir se desenvolve em uma sequência temporal, que pode ser entendida como *curso do agir*, em que diferentes *cadeias de atos e/ou gestos*⁹ podem ser apontadas em três planos – plano motivacional, plano intencional e plano dos recursos para o agir – que englobam elementos da ordem do coletivo e do individual. Quanto ao plano motivacional, Bronckart (2006; 2008) apresenta duas distinções pertinentes para a análise e compreensão do trabalho: os *determinantes externos* e os *motivos*. Os determinantes externos são da ordem do coletivo, sendo de caráter material ou representativo. Já os motivos são considerados “as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008, p. 121).

No plano da intencionalidade, o autor distingue as *finalidades* e as *intenções*, tomando como finalidades o que vem do coletivo e é socialmente validado; enquanto que as intenções são consideradas “fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008, p. 121).

⁹ Em Bronckart (2008), o autor menciona que as “cadeias de atos e/ou gestos” também podem ser chamadas de “cadeias de processos”. Optamos pela primeira terminologia e a referenciamos dessa forma a partir de agora.

Já no plano dos recursos para o agir são apontados os instrumentos e as capacidades. A noção de instrumento engloba ferramentas materiais e os tipos de agir que se encontram disponíveis no ambiente social, enquanto capacidades remetem aos “recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a uma pessoa” (BRONCKART, 2008, p. 121). Isso significa que as ferramentas são da ordem do social, enquanto as capacidades são da ordem do singular.

1.2 O ISD e o interesse pelo mundo do trabalho e pela profissão docente

Um dos interesses atuais do ISD é pelo mundo do trabalho. No caso do trabalho docente, foco principal das pesquisas do ISD especialmente no Brasil, Bronckart (2006) e Machado (2007) explicam que este interesse consiste em uma evolução, descrita por Bronckart (2006, p. 204) como “natural”, dos trabalhos de didática das disciplinas sob influência das Ciências do Trabalho¹⁰, que, acompanhando a reforma escolar europeia, passaram a se voltar para o *métier* escolar. O autor se refere a esse movimento de encarar o agir docente enquanto trabalho como uma espécie de “reequilíbrio dos interesses dos pesquisadores em didática” (BRONCKART, 2006, p. 207). Ou seja, eles continuaram a investigar os (as) alunos(as), mas passaram a buscar também conhecer a realidade do trabalho educacional.

Uma das grandes motivações para essa mudança foi a necessidade de, a partir da redefinição do projeto de ensino de línguas¹¹, ver como os novos projetos eram desenvolvidos durante a situação concreta das aulas. Investigações como as de Canelas Trevisi (1997), por exemplo, apontaram para o fato de que o planejamento da sequência didática era rapidamente abandonado em virtude das questões levantadas pelos alunos tanto sobre o conteúdo das narrativas quanto sobre dificuldades de ortografia ou sintaxe. Os professores observados em sua grande maioria acabavam lidando com essas questões emergentes das interações com os alunos e abandonando seu projeto e objetivo originais.

As Ciências do Trabalho, diferentemente do taylorismo e do fordismo, focados nas tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores para se chegar ao produto final, propunham uma abordagem antropocentrada do trabalho. Em outras palavras, “com foco no funcionamento global do trabalhador, não apenas no que dele temos de observável, mas em

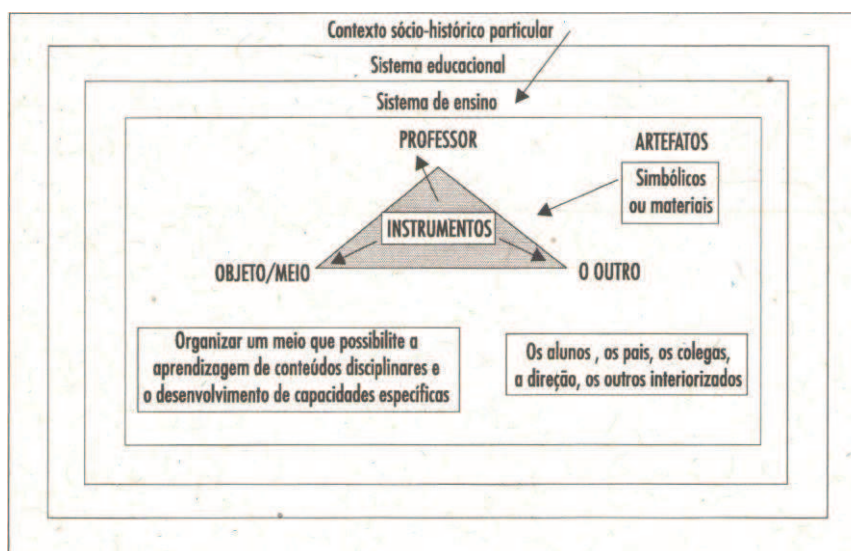
¹⁰As Ciências do Trabalho compreendem diferentes linhas teóricas sobre as situações de trabalho, entre elas, Ergonomia, Ergonomia da Atividade, Ergologia, Clínica da Atividade e Psicologia do Trabalho (LOUSADA, 2006).

¹¹Para mais detalhes sobre a mudança no projeto de ensino de línguas na Europa, ver Bronckart (2006).

toda sua multidimensionalidade, que envolve seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social” (MACHADO, 2007, p. 86). Baseados em autores advindos de tais perspectivas teóricas, como Clot (1999; 2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), pesquisadores dentro do ISD buscaram elaborar uma conceitualização provisória de trabalho, entendido como “um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 209). Por se tratar de uma conceitualização inicial e bastante genérica, esse conceito de trabalho foi ampliado em Machado e Bronckart (2009), os quais acrescentam que o trabalho é uma atividade complexa e conflituosa, pois obriga quem trabalha a fazer escolhas e, assim, a entrar em conflito com o outro, com as prescrições, com o meio etc. Os objetivos do trabalhador, explicam os autores, são construídos por ele mesmo através do compromisso triplo de atender a prescrições, a situação em que se encontra e a seus próprios limites físicos e psíquicos.

Quanto à definição de trabalho docente, observemos primeiramente o esquema proposto por Machado (2007, p. 92).

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007, p. 92).

O esquema apresenta o trabalho docente em um contexto sócio-histórico particular, inserido em um sistema educacional e em um sistema de ensino específico. Os artefatos, localizados à direita do quadro, podem ser de ordem simbólica ou material e, ao mesmo tempo que tornam possível o trabalho, já que docentes se apropriam dele, são transformados por eles constantemente. Na parte inferior direita do esquema observamos, sob o título de “o

outro”, um último item constituinte do trabalho em questão. Trata-se dos diferentes outros que, direta ou indiretamente, acabam por se envolver na situação de trabalho, como os alunos, os pais, os colegas etc. O objeto do trabalho docente, a partir das ideias propostas principalmente por Amigues (2004) e Saujat (2004), por sua vez, é “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas”, e *não*¹² “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou “[...] transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno” (MACHADO, 2007, p. 93).

Evidentemente, a transformação do aluno orientada para uma direção específica é, em última análise, o *objetivo* da profissão docente e faz parte do conjunto de finalidades propostas por textos prescritivos desse tipo de trabalho. No entanto, o alcance desse objetivo depende de um processo de desenvolvimento que se dá a longo prazo e que está diretamente ligado aos esforços realizados por docentes na busca por obter ‘uma classe que funcione’. Essa empreitada se dá diariamente no aqui e no agora de cada aula (MACHADO, 2007) e, portanto, constitui o verdadeiro *objeto* do trabalho docente.

Assim, pode-se dizer que o trabalho docente consiste em

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p. 93)

Ao encontro dessa definição, algumas características parecem ser próprias deste *métier*. Entre elas podemos citar o fato de ser uma atividade direcionada não somente aos alunos, mas às outras instâncias que se configuram como personagens para quem o professor volta sua atividade, tais como pais, direção, instituições de ensino superior etc. Outra característica é a presença de artefatos/instrumentos¹³ materiais (o quadro-negro, o livro didático) ou simbólicos (a linguagem, os conceitos) que tornam possível o agir docente. Além disso, trata-se de uma profissão de caráter pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal. Pessoal porque envolve as inúmeras dimensões do trabalhador, sejam elas físicas, mentais,

¹²Grifo nosso.

¹³Para Machado (2009), a partir de Rabardel (1995), artefatos são entendidos como recursos materiais ou simbólicos disponíveis. Uma vez que o indivíduo se apropria deles por si e para si, esses artefatos se transformam em instrumentos mediadores da ação do homem sobre o outro e sobre o meio. Nesse sentido, Friedrich (2012) acrescenta: “É só em seu uso real por um indivíduo concreto que um objeto do mundo é identificado ou reconhecido como instrumento. A fotografia da avó que trazemos na bolsa para lembrarmos que temos de comprar um presente pelo seu aniversário não funciona como instrumento, se, ao vermos a foto, não nos lembramos do que deveríamos fazer” (FRIEDRICH, 2012, p. 120).

emocionais etc.; impessoal, uma vez que as tarefas advêm de instâncias externas; interpessoal, já que envolve, impreterivelmente, uma interação com outrem; e transpessoal, pois é guiada por modelos específicos de cada *métier* (MACHADO e BRONCKART, 2009).

As características apresentadas reafirmam a complexidade do trabalho docente, que leva o professor a assumir um papel muito longe de ser um mero executor de tarefas previamente prescritas. Ele se vê constantemente obrigado a fazer escolhas no sentido de lidar com a situação específica de sala de aula, já que seu objetivo é “criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos” (MACHADO, 2007, p. 93).

Nesse sentido, pressupõe-se que o professor tenha recursos materiais e simbólicos para:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos [...] de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2008, p. 93-94, grifos da autora)

É, portanto, atingindo tais objetivos que os professores passam de meros aplicadores das prescrições – concepção que, infelizmente, lhes é corriqueiramente atribuída pela sociedade – a verdadeiros atores desse trabalho. Assim, conhecer o contexto em que o docente está inserido (a escola, curso livre, empresa etc.), bem como as prescrições advindas dos responsáveis hierarquicamente por elaborá-las (incluindo aqui o grau de especificidade, de detalhamento e o modo como o trabalho do professor lhe é prescrito), tem um papel central para o desenvolvimento da atividade real do professor e de sua profissionalidade. Profissionalidade essa que, como já foi mencionado na introdução a partir de Bronckart (2006), perpassa as escolhas que envolvem a reorientação do agir de acordo com as necessidades momentâneas da sala de aula, conforme se observa também na já referida citação de Machado (2008).

Tendo apresentado as origens, os pressupostos principais e a proposta analítica de base do ISD, cabe apenas ressaltar que se trata de uma linha teórica em construção e que comporta outros aportes teórico-metodológicos na busca pela compreensão do agir humano. Conforme Machado e Cristóvão (2009, p. 137)

[...] não consideramos que devamos nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise, assim como nós mesmos nos outorgamos o direito de criar novos conceitos, quando isso se faz necessário. Em suma, o que queremos dizer é que não admitimos que os dados concretos sejam “ajustados” para que caibam dentro do modelo de análise.

Assim, no capítulo seguinte, passa-se a tratar de outro aporte teórico-analítico elencado para este estudo, a Análise da Conversa.

2 A ANÁLISE DA CONVERSA

O segundo arcabouço teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa está ligado ao interesse em conhecer os métodos empregados pelas pessoas ao interagirem umas com as outras. O estudo pioneiro na descrição detalhada da organização da fala foi realizado na década de 1960 por Harvey Sacks¹⁴. A pesquisa de Sacks foi propulsora da área que viria a ser fundada por ele – juntamente com seus colegas da Universidade da Califórnia, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson – conhecida como Análise da Conversa (AC).

Como explica Ten Have (2007), Sacks, Schegloff e Jefferson foram influenciados pela nova área de pesquisa criada por Erving Goffman dentro da Sociologia denominada *the interaction order* (1983) e pelo olhar sobre a ordem das ações sociais proposto por Harold Garfinkel com os conhecidos *breaching experiments*¹⁵, desenvolvidos dentro da Etnometodologia (HERITAGE, 1984; COULON, 1995). No entanto, diferentemente de Goffman e Garfinkel, os precursores da AC, não calcaram suas investigações em anotações de campo ou entrevistas, mas sim em gravações de conversas não provocadas para a situação de pesquisa, ou seja, em dados naturalísticos.

Graças a um sistema de transcrição elaborado para registrar detalhes da fala-em-interação, a ser apresentado na Parte II desta tese, como a ocorrência de pausas, de falas sobrepostas, de aumento do volume da voz dos participantes etc., uma série de regularidades da organização da fala puderam ser identificadas. Essas regularidades demonstravam que a

¹⁴Publicado postumamente em 1992 (ver Sacks, 1992).

¹⁵Para um detalhamento desse tipo de experimento, ver também Rafalovich (2006).

conversa, isto é, “a forma básica de sistema de troca de fala”, não era desorganizada e impossível de ser analisada sistematicamente como o cenário intelectual na área da linguagem até então havia sugerido – lembrando que as ideias de Chomsky e sua gramática universal baseadas em falantes ideais estavam em pleno vapor – mas sim um sistema organizado e passível de ser descrito (GARCEZ, 2008, p. 20).

A AC acabou se difundindo e se sobressaindo no meio acadêmico por propor-se diferente das outras perspectivas. Além das análises serem realizadas com dados naturalísticos, como mencionado, a AC trouxe consigo uma perspectiva de análise distinta, que não pressupõe categorias elaboradas *a priori*. Trata-se da perspectiva êmica, proposta inicialmente por Pike (1967), que diz respeito ao ponto de vista resultante do estudo do comportamento a partir de dentro de um sistema. Esta perspectiva se opõe a outra, ética, que descreve o comportamento a partir de um olhar de fora. Em AC, assumir uma perspectiva êmica pressupõe um constante observar o modo como os participantes constroem suas ações na fala-em-interação por meio, principalmente, de como eles revelam seu entendimento do que o outro acabou de fazer. Isso é possível porque os participantes da interação estão constantemente monitorando a fala do outro e precisam demonstrar para o outro seu próprio entendimento em relação ao que acabou de ser dito no turno anterior. Nas palavras de Nguyen (2011, p. 173, tradução nossa), “Participar em atividades sociais requer constante monitoramento e análise de como a organização sequencial das atividades se desenrola, entre os turnos e dentro deles”¹⁶. O papel do analista é de, equipado com o conhecimento construído dentro da AC, coletar evidências da orientação dos falantes na interação da mesma forma que eles próprios fazem enquanto interagem (GARCEZ, 2008).

Diferentemente de outras abordagens dentro das Ciências Sociais, o foco da AC não é a frase, a sentença ou o enunciado isolado, mas sim a organização sequencial da fala, pois parte-se do princípio de que o entendimento do significado de uma determinada ação depende do posicionamento dessa ação na interação (SCHEGLOFF, 1984), o chamado “princípio de *nextness*” (STIVERS, 2012). Segundo Stivers (2012), é o pressuposto de que um vem após o outro, aliado à composição da ação, que torna os resultados analíticos tão difíceis de serem contestados, já que a evidência para o sentido das ações correntes é encontrada nos próprios turnos analisados a partir da perspectiva dos participantes da interação.

¹⁶“Participating in social activities requires ongoing monitoring and analysis of how the sequential organization of the activity unfolds, between and within turns” (NGUYEN, 2011, p. 173).

Ainda que hoje existam outras formas de conversa cotidiana não descritas nos estudos de base da AC, como os recentes WhatsApp, Skype, chats e fóruns¹⁷, o estabelecimento de um sistema de tomada de turnos organizado (cujas características encontram-se em Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) das atividades realizadas através da fala é a grande marca dessa perspectiva e embasa o olhar sobre as situações de fala-em-interação nos mais diversos contextos. Por isso, a forma como o próximo falante se orienta para a fala anterior à sua e também a entonação, a duração dos turnos e as interrupções são alguns pontos considerados relevantes para a AC. Quanto aos fenômenos interacionais a serem estudados, Ostermann e Souza (2009, p. 1.524) explicam, a partir de Heritage (1984), que eles são “fortemente *data-driven*”. Isso significa que normalmente não há um interesse específico anterior à visualização dos dados sobre qual fenômeno será abordado na análise.

A seguir, discorre-se sobre a organização da fala-em-interação, procurando abarcar algumas noções essenciais.

2.1 A organização da fala-em-interação

Após essa breve introdução, passa-se a tratar de noções centrais desenvolvidas dentro da perspectiva da AC fundamentais para que o leitor possa acompanhar a análise de dados a ser apresentada na Parte II. Trata-se, portanto, de um “olhar interessado” para a área a partir da demanda dos dados, e não de um apanhado exaustivo. Tal olhar é ascendente (*bottom up*) e inicia com as noções de turno e sequencialidade. Em seguida, será abordada a noção de intersubjetividade para depois tratar dos conceitos de par adjacente e de preferência, seguidos de outros dois relacionados – alinhamento e afiliação. Os tipos de sequência também serão apresentados, bem como a noção de projeto e de estrutura geral de organização das interações. Finalmente, a natureza multissemiótica da fala-em-interação será abordada. É importante ressaltar que as noções se encontram interligadas, tornando difícil a separação, proposta apenas para fins de organização do texto.

2.1.1 Turnos e sequencialidade

A unidade básica da organização da fala-em-interação e, portanto, a unidade analítica mínima da análise da fala-em-interação é o turno de fala. Por turno entende-se a fala de cada participante na conversa ou “o produto de uma interação entre falante e recipiente”¹⁸

¹⁷Bronckart (2010) menciona estes dois últimos em uma severa crítica a Schegloff.

¹⁸“[...] the product of an interaction between speaker and recipient” (SIDNELL, 2010, p. 172).

(SIDNELL, 2010, p. 172, tradução nossa). Os turnos não têm um tamanho mínimo ou máximo e são formados por *unidades de construção de turno* (UCTs), que, por sua vez, são compostas de conteúdo verbal ou não verbal, como orações, palavras, sons isolados, gestos etc. Uma UCT é reconhecida como tal pela sua completude pragmática, que torna possível a realização de ações em um contexto específico (SCHEGLOFF, 2006). Conteúdos mínimos conhecidos como *tokens* (*ah, bem, então*) e continuadores (*mhm, ãrrã*) podem, por exemplo, constituir uma UCT, já que, embora breves, podem estar realizando uma ação específica no curso de uma determinada interação.

O formato dos turnos, por sua vez, atende às exigências do interlocutor, ou seja, a fala é *ajustada ao interlocutor* (SACKS et al., 1974, p. 727). Isso significa dizer que a escolha de palavras, a seleção do tópico, a ordem das sequências, os gestos (KOSCHMANN & LEBARRON, 2002) e outros aspectos próprios da fala demonstram uma orientação e sensibilidade por parte de quem fala em relação aos participantes da interação e seus conhecimentos prévios, bem como o conhecimento compartilhado entre eles e os objetivos de uma determinada interação. Basta pensar no modo como se fala de conceitos abstratos, como religião, por exemplo, com um adulto e com uma criança. Invariavelmente, há diferenças nos turnos de fala que demonstram uma orientação para os aspectos mencionados, que, se ausente, poderia causar alguns contratempos na implementação das ações.

Por meio do estudo sistemático e detalhado das trocas verbais empreendido por Sacks, observou-se que uma das premissas básicas da conversa é a de que um sujeito fala de cada vez e as trocas ocorrem com um espaço mínimo entre um turno e outro e com o mínimo de sobreposição possível (TEN HAVE, 2007). Percebeu-se também que a tomada de turno – quem fala em um determinado momento da interação – encontra-se sempre em relação de interdependência com duas características das UCTs: elas são projetáveis e contêm locais de possível completude ou *lugares relevantes para transição* (LRT) (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974; 2003). Ou seja, no curso de uma UCT, é possível aos participantes projetar o tipo de UCT que está sendo produzido e, conseqüentemente, prever onde pode haver uma troca de turno, onde cada interlocutor pode “entrar” na interação sem interromper ou ser interrompido pelo outro. Essa projeção e previsão de término é possível devido à capacidade inerente dos falantes em reconhecer aspectos sintáticos e prosódicos como típicos do término de UCTs.

Os LRTs, portanto, são determinantes para a troca de turnos. Essas trocas também ocorrem por meio de práticas recorrentes, que foram compiladas em um conjunto de regras por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974; 2003). As regras, que apresentamos a seguir com

base em Freitas e Machado (2008), não são uma prescrição de como as pessoas devem tomar o turno, mas sim uma constatação a partir da descrição detalhada da conversa sobre como as trocas de turno são efetivamente realizadas em interações reais:

Regra 1 – Para qualquer turno, no lugar relevante para transição (LRT) de uma unidade de construção de turno (UCT):

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

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

(c) Se nenhum próximo falante se auto-selecionou, então o falante corrente pode (mas não necessariamente precisa) continuar a falar com uma nova UCT;

Regra 2 – Se o falante corrente não identificou ou selecionou um próximo falante em particular (1(a) acima) ou se, ao final da UCT, um próximo falante não tiver se auto-selecionado (1(b) acima) e o falante corrente tiver continuado a falar (1(c) acima), então as regras 1(a)-(c) passam a valer novamente para o próximo LRT e assim recursivamente até que a transição de turnos se realize.

Como podemos ver, a transição do turno de um falante para outro se dá por meio da seleção do próximo falante (1a), que, caso não ocorra, possibilita uma autoseleção (1b). Se nenhuma delas ocorre, então não há troca de falantes e quem estava falando pode continuar (1c). A regra 2 é invocada no caso da ocorrência de 1c.

O entrelaçamento dos turnos dos participantes da interação forma *sequências conversacionais* (SCHEGLOFF, 2007; STIVERS, 2012). A ideia de sequencialidade está ligada a esse entrelaçamento, já que “não se trata de uma ocorrência arbitrária, mas da realização de projeções, direitos e obrigações constituídas localmente” (TEN HAVE, 2007, p. 132, tradução nossa¹⁹). Isso significa dizer que os participantes, na elaboração de seus turnos, levam em conta, entre outros aspectos, os turnos anteriores e a projetabilidade que o turno a ser produzido por ele carrega consigo. Existe, portanto, uma *relevância condicional* (SCHEGLOFF, 2007) em cada ação, que orienta a elaboração dos turnos dos participantes. Ou seja, as pessoas estão o tempo todo procurando realizar ações que possam ser consideradas explicáveis ou relevantes para o momento interacional em si, e essa análise é feita levando em conta os turnos anteriores, já que, como afirma Sacks (1992) citado por Loder et. al. (2008, p. 51), “dada uma elocução qualquer, classificada de qualquer modo, ela admite mais do que uma coisa que pode ser feita a seguir, mas estabelece que não é qualquer coisa que pode ser feita a seguir”. Nesse sentido, pode-se dizer que os turnos servem também

¹⁹ “[...] is not an arbitrary occurrence, but the realization of locally constituted projections, rights, and obligations” (TEN HAVE, 2007, p. 132).

de contexto para que o turno seguinte ocorra e são eles próprios renovados por este contexto em constante atualização, isto é, “o significado das ações de um falante é sempre duplamente contextual, já que é ao mesmo tempo configurado pelo contexto e renovado por ele”²⁰ (HERITAGE, 1984, p. 242, tradução nossa).

É o trabalho realizado sequencialmente, turno após turno, que leva os participantes a construírem um entendimento comum, chamado de *intersubjetividade*, como se discute a seguir.

2.1.2 Intersubjetividade e sua manutenção

A noção de intersubjetividade diz respeito aos “participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela junção interacional local” (GARCEZ, 2008, p. 32). Quando há possíveis problemas com essa intersubjetividade, os participantes podem realizar ações de *reparo*, definidas como “o conjunto de práticas onde um cointeractante interrompe o curso corrente da ação para se voltar para possíveis problemas na fala, na escuta ou no entendimento da fala”²¹ (KITZINGER, 2012, p. 229, tradução nossa). Em outras palavras, o curso das ações pode ser interrompido quando um ou mais participantes suspeita que o entendimento comum sobre o que está sendo feito naquele momento da interação está em risco. Cabe lembrar que não se trata de problemas de acurácia ou o que um analista externo à interação poderia considerar como problema, mas sim algo que, para todos os efeitos práticos da interação em que determinados participantes estão envolvidos, precisa ser resolvido (LODER, 2008).

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) foram os primeiros a notar que os mecanismos empregados pelos participantes para resolver tais problemas na fala seguiam uma organização específica, que envolvia dois momentos: a iniciação e o resultado, realizados tanto pelo falante da fonte de problema quanto por seus interlocutores. A partir dessa constatação foram identificados quatro tipos de reparo²², ou trajetórias de reparo (LODER, 2008). O primeiro deles é iniciado e levado a cabo pelo próprio falante da fonte de problema, isto é, quando há uma interrupção do turno corrente por parte do próprio falante e ele mesmo refaz a parte problemática. Esse tipo de reparo é amplamente conhecido como o mais comum na fala

²⁰ “[...] the significance of any speaker’s action is doubly contextual in being both **context-shaped** and **context-renewing**” (HERITAGE, 1984, p. 242, grifos do autor).

²¹ “[...] the set of practices whereby a co-interactant interrupts the ongoing course of action to attend to possible trouble in speaking, hearing or understanding the talk” (KITZINGER, 2012, p. 229).

²² Após a publicação do texto inaugural de Schegloff et al. (1977), outros dois tipos de reparo foram identificados: o reparo em terceira posição e o reparo em quarta posição (SCHEGLOFF, 1992; KITZINGER, 2012; LODER, 2008).

cotidiana (SCHEGLOFF, 1992; SIDNELL, 2010). O segundo é o iniciado pelo falante da fonte do problema, mas levado a cabo pelo outro, sendo muito comum quando há a chamada *word search* (WONG & WARING, 2010), isto é, quando um participante esquece um termo específico ou um nome e é ajudado por seu interlocutor. Já o terceiro e quarto tipos são os reparos iniciados pelo outro e não pelo falante da fonte do problema, sendo levados a cabo pelo falante do problema (terceiro tipo) ou pelo outro (quarto tipo).

Os turnos de fala, por sua vez, constroem unidades maiores organizadas em pares. A primeira parte restringe as possibilidades de ação no turno subsequente devido a uma noção de preferência para o qual os participantes se orientam ao elaborarem suas respostas. É sobre isso que trata a subseção a seguir.

2.1.3 Pares adjacentes e preferência

A principal característica do conceito de *par adjacente* é o fato de que uma determinada ação (a primeira parte) irá demandar que uma ação recíproca (a segunda parte) seja realizada imediatamente após a completude da primeira. Trata-se de um “procedimento através do qual os participantes restringem uns aos outros e tomam suas ações como explicáveis para produzir cursos de ação coerentes e inteligíveis” (GOODWIN e HERITAGE, 1990, p. 288, tradução nossa)²³. Algumas sequências mínimas consideradas pares adjacentes são, por exemplo, as constituídas de pergunta-resposta, chamada-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa etc. Se tomamos este último exemplo de par adjacente, o convite, que pressupõe como segunda parte um aceite ou uma recusa, muito possivelmente, um turno composto de uma resposta como “olá” ou “até logo” causaria estranheza ou riso, dependendo de seu contexto de produção.

O mesmo exemplo do convite permite adentrar uma outra característica da fala-em-interação: a noção de *preferência*, amplamente discutida pelos pesquisadores da área (ATKINSON, J. & HERITAGE, 1984; POMERANTZ, 1984; SACKS, 1987; STIVERS e ROBINSON, 2006; POMERANTZ & HERITAGE, 2012). A partir da análise da posição da resposta no turno (se ela vem com atraso) e do conteúdo do turno que contém a resposta (se inclui uma explicação para aquela resposta ou não) é possível tomar algumas respostas como *preferidas* em detrimento de outras, que seriam consideradas *despreferidas*. Stivers e Robinson (2006) atentam para o fato de não tomarmos a noção de preferência como um aspecto psicológico, mas sim estrutural, já que os turnos são construídos para “preferir” certas

²³ “[...] a procedure through which participants constrain one another, and hold one another accountable, to produce coherent and intelligible courses of action” (GOODWIN e HERITAGE, 1990, p. 288).

respostas. No caso do convite, a forma como ele é feito requer diferentes estruturas de preferência. Por exemplo, a pergunta “Você quer jantar lá em casa hoje?” prefere uma resposta afirmativa, enquanto “Você não quer jantar lá em casa hoje, né?” prefere uma resposta negativa²⁴. Se o turno seguinte à primeira pergunta fosse uma resposta negativa, muito provavelmente viria acompanhado de algum tipo de marca de despreferência, como atraso, hesitação ou uma *prestação de contas*²⁵ (SCOTT & IYAM, 1990), ou seja, uma justificativa, o que demonstra um trabalho interacional maior por parte dos participantes para realizar ações despreferidas. A noção de preferência está diretamente relacionada a outras duas noções importantes para esta pesquisa, a de alinhamento e a de afiliação, tratadas a seguir.

2.1.4 Alinhamento e afiliação

Primeiramente, cabe mencionar que a distinção entre os termos alinhamento e afiliação nem sempre foi feita, como aponta Baumvol (2011). No entanto, estudos mais recentes tratam dessa diferença como crucial para a compreensão das ações ligadas à preferência e ao trabalho cooperativo empreendido pelos participantes de uma interação.

De forma geral, alinhar-se ou não diz respeito à posição que assumimos enquanto interlocutores a partir da fala do outro, isto é, à forma como gerenciamos a recepção de uma ação alheia e reagimos a ela. Stivers (2008) e Stivers et al. (2011) sugerem que a noção de alinhamento está ligada ao “nível *estrutural* da cooperação”, ao nível da resposta preferida: “[...] respostas alinhadas cooperam ao facilitar a atividade ou sequência proposta; ao aceitar as pressuposições e termos da atividade ou ação propostas; e ao combinar com o formato formal preferido do turno” (STIVERS et al., 2011, p. 21).

Na situação de contação de histórias, por exemplo, como é o caso do estudo realizado por Stivers (2008), percebe-se um alinhamento entre os participantes da interação quando eles se colocam enquanto ouvintes atentos a partir do início da contação. Em outras palavras, os participantes demonstram estar alinhados quando limitam sua participação a continuadores²⁶ (SCHEGLOFF, 1981), como *arrã*, *mhm* etc., bem como à orientações posturais e de direcionamento do olhar próprios do momento interacional em jogo. Eles demonstram, assim, aceitar os termos específicos daquela interação e se colocam enquanto recebedores daquela história, o que, em última análise, permite que a atividade possa ser levada adiante.

²⁴Estamos cientes de que outras características da fala-em-interação, como a prosódia, por exemplo, poderiam alterar esse entendimento por parte dos participantes.

²⁵O termo em inglês, *account*, também é bastante utilizado mesmo em textos em língua portuguesa.

²⁶Kangasharju (2002) utiliza o termo partículas de resposta (*response particles*).

O termo *afiliação*, embora também ligado à ideia de cooperação, está atrelado ao “nível *afetivo* da cooperação” e não se faz sempre relevante, diferentemente do alinhamento, cuja presença ou ausência se torna saliente em qualquer ação responsiva (STIVERS et al., 2011). Afiliar-se a alguém pressupõe apoiar a instância afetiva que está sendo expressa (LINDSTRÖM & SORJONEN, 2012). No caso da pesquisa focada em relato de problemas (HEINEMANN, 2005; HERITAGE, 2011), por exemplo, os pesquisadores observaram que a forma como os turnos são construídos – presença de ênfases e choro, por exemplo – durante sequências em que algum problema está sendo narrado acaba muitas vezes levando o interlocutor a demonstrar empatia, leia-se afiliação, com o problema em questão.

Lindström & Sorjonen (2012) mencionam que as pesquisas sobre afiliação estão geralmente ligadas às demonstrações de emoção e afeto, pois é a partir das sequências nas quais estruturas de afiliação são evidenciadas que é possível apreender a materialização de empatia, pena e raiva, para mencionar apenas três. As autoras também discutem como o contexto pode moldar e restringir demonstrações afiliativas. É o caso dos encontros médico-paciente, em que a prioridade por coletar os fatos relativos à visita parece levar a uma falta de evidências afiliativas por parte dos médicos.

Portanto, alinhamento não significa afiliação e os termos não podem ser empregados como sinônimos, da mesma forma que desalinhamento não necessariamente significa desafiliação. A título de ilustração, novamente utilizando a contação de histórias, ações como competir pelo piso conversacional ou tratar a história como incompleta quando ela já chegou ao fim seriam consideradas ações de desalinhamento, enquanto ações desafiliativas viriam em forma de respostas contrárias à instância afetiva que foi construída pelo contador. No caso de uma história triste, o riso, por exemplo, seria considerado desafiliativo.

Como mencionado, as noções de alinhamento e afiliação estão ligadas à característica pareada da organização da fala-em-interação, em que uma primeira parte estabelece uma série de expectativas em relação à ação seguinte. No entanto, a existência de pares adjacentes não pressupõe obviamente que os pares se encontrem em adjacência total o tempo todo. É sobre isso que trata a próxima seção.

2.1.5 As sequências

Os pares adjacentes podem ser expandidos de diversas formas. Uma dessas possibilidades é a expansão que acontece antes da primeira parte, logo após a ocorrência da primeira parte ou após a ocorrência da segunda parte (SCHEGLOFF, 1972; SIDNELL, 2010;

STIVERS, 2012). As *pré-sequências* são consideradas as que ocorrem antes da primeira parte de um par adjacente. Elas são uma espécie de preparação para a sequência principal que será projetada com a primeira parte do par adjacente. Um exemplo desse tipo de sequência seria o pré-convite (“o que tu vai fazer amanhã à noite?” ou “tu já tem planos para o final de semana?”). É através delas que os participantes da interação verificam as condições para a implementação da primeira parte do par que está por vir buscando evitar a ocorrência de ações despreferidas.

Apesar do termo adjacente, as duas partes de um par podem não se encontrar em adjacência, já que existem as chamadas *sequências inseridas* (SACKS, 1992; LODER et. al., 2008; SIDNELL, 2010). Trata-se do tipo de sequência que inicia logo após a realização da primeira parte de um par adjacente, isto é, antes que a segunda parte do par seja realizada. Elas podem ser de duas naturezas: voltadas para algum problema com a primeira parte – e nesse caso são chamadas de *pós-primeira* – ou condicionadas à segunda parte – e assim consideradas *pré-segundas* (SCHEGLOFF, 1972, 2007; SIDNELL, 2010; STIVERS, 2012). No primeiro caso, é muito comum a presença de reparo e a sequência inserida acontece para assegurar a intersubjetividade necessária para que a interação possa seguir adiante. Já no segundo caso, o mais comum é a presença de perguntas cruciais para a realização da segunda parte do par adjacente. Como complementa Stivers (2012, p. 196), as sequências pós-primeiras olham para trás, para o que acabou de acontecer, e as sequências pré-segundas focalizam o que está por vir.

Já as sequências *pós-expandidas* são as que ocorrem após a completude do par adjacente. Elas são de dois tipos: *mínimas* (uma reação à segunda parte do par adjacente que geralmente não inicia uma nova sequência, como “ah” ou “tá”) ou *não mínimas* (uma pergunta ou um comentário em relação à segunda parte do par adjacente que projeta uma nova sequência, seja ela de reparo ou de um pedido para que a resposta seja mais bem elaborada).

Além das sequências expandidas, ou seja, das que estão diretamente ligadas a um par adjacente específico, a uma ação principal, um outro tipo de sequência também pode ser observado na fala-em-interação: a *side sequence* (JEFFERSON, 1972). Por falta de materiais complementares que tratem das *side sequences* ou de um termo correspondente em português, optou-se por chamar essa ocorrência de *sequência encaixada*, uma vez que está ligada ao fato de que, diferentemente das sequências expandidas tratadas anteriormente, elas não estão necessariamente ligadas à ação principal. Trata-se de uma espécie de encaixe na sequência principal em curso, na qual é realizada outra atividade, que de certa forma se faz relevante naquele contexto interacional. Como explicam Hall e Smotrova (2012, p. 79), “estes

momentos não consistem no término da sequência em curso, mas sim em um intervalo temporário, após o qual a sequência recomeça”²⁷. Além disso, as sequências encaixadas não estão a serviço da manutenção da intersubjetividade, ou seja, sua ocorrência não está ligada a um possível comprometimento da compreensão das ações em curso.

Apesar de termos tratado até agora das minúcias da fala, as interações não podem ser entendidas como um aglomerado de turnos e pares adjacentes que fazem sentido apenas em sua sequencialidade. Elas estão ancoradas em projetos maiores e em uma organização geral superior, que vai além dos turnos e das sequências, como veremos a seguir.

2.1.6 Os projetos e a estrutura geral de organização

A ideia de projeto, discutida por Levinson (2012), está relacionada à noção de que as ações estão interligadas em um todo mais amplo, que influencia a atribuição de significado a um determinado projeto de ação. Para Levinson (2012, p. 122) todo turno de fala constitui na verdade um “plano de ação” em prol deste projeto maior, algo que pelo menos um participante está buscando, que pode ser um tanto obscuro para os outros em um primeiro momento, mas que se torna de certa forma projetável progressivamente ao longo da interação.

A partir desse entendimento, o autor sugere que o termo mais comum na literatura na área, *reconhecimento de ação*, seja substituído pelo termo *atribuição de ação*, já que as ações não têm uma identidade correta e única. Elas são, ao contrário, produto do que o interlocutor demonstra em sua resposta, que, se não for reparado no turno seguinte, acaba por se tornar um “entendimento bom o bastante” para que a interação possa prosseguir ou se dar por completa em termos de intersubjetividade e realização (LEVINSON, 2012, p. 104).

O autor também propõe que seja feita uma distinção entre projetos e sequências, uma vez que os projetos não podem ser reduzidos às sequências, já que estas são o *meio* pelo qual esses podem ser implementados. Nas palavras de Levinson (2012, p. 127, tradução nossa), “os turnos podem realizar uma ou mais ações simultaneamente, mas as ações que eles realizam se encaixam em um esquema mais amplo, que a noção de sequência só captura em parte”²⁸.

A implementação dos projetos interacionais de que fala Levinson (2012) se dá dentro de uma *estrutura geral de organização da conversa*, que não pode ser tomada como algo fixo em que os dados precisam se encaixar, mas sim um cenário maior de ações encadeadas em

²⁷“Such moments do not constitute a termination of the ongoing sequence, but, rather, a temporary break, after which the ongoing sequence resumes” (HALL e SMOTROVA, 2012, p. 79).

²⁸“[...] turns may perform one or two actions simultaneously, but the actions they perform fit into larger schema, only some of which seem captured by the notion of sequence” (LEVINSON, 2012, p. 127).

prol da realização de uma atividade específica (HERITAGE, 1997). Apesar de ser um dos temas amplamente discutidos nas palestras de Sacks (1970; 1992), a estrutura geral de organização da conversa tem desde então recebido pouca atenção e é ainda, como aponta Robinson (2012), não suficientemente compreendida. Pode-se entender, por estrutura geral de organização, as fases em que os participantes se engajam quando interagem. Se pensarmos através de uma perspectiva ascendente, os turnos se encaixam formando as sequências e as sequências se encaixam num todo maior, formando os projetos, que, por sua vez, acontecem de uma determinada estrutura organizacional.

É a partir da identificação dessa estrutura maior que são revelados os objetivos de um determinado segmento interacional, bem como as restrições impostas aos participantes, que tendem a se orientar para essa supraestrutura na realização de suas ações. Ela é, portanto, parte essencial no estabelecimento do contexto interacional, que não se restringe ao lugar físico onde a conversa acontece, como mencionado. Ela também prevê, por exemplo, a progressividade da interação, ou seja, o modo como as interações iniciam, desenrolam-se e são encerradas. Ainda, conforme Robinson (2012), a ordem da estrutura interacional da conversa não pode ser explicada pela organização sequencial apenas, pois a coerência interacional que se observa na fala-em-interação “é um produto de múltiplas sequências de ação agrupadas em uma organização estrutural geral”²⁹ (ROBINSON, 2012, p. 258, tradução nossa).

Os turnos, a sequencialidade da fala-em-interação, o alcance da intersubjetividade, os projetos, enfim, a fala-em-interação como um todo, é composta de um universo de recursos semióticos que participam da elaboração de nossas ações. É sobre isso que se discorre a seguir.

2.1.7 O campo multissemiótico da fala-em-interação

Nos últimos anos, uma série de estudos focados na relação entre fala e conduta corporal demonstraram a importância de uma análise que leve em conta aspectos multissemióticos para a compreensão das ações humanas na fala-em-interação. Tais estudos trouxeram para discussão, por exemplo, o papel do olhar (GOODWIN, 1981; GOODWIN & GOODWIN, 2001; ROSSANO, 2012), dos gestos (GOODWIN, 2003; MONDADA, 2007; 2008a; 2008b), da postura corporal (KÄÄNTÄ, 2012) e dos artefatos materiais (OLSHER,

²⁹ “[...] is a product of multiple sequences of action having an overall structural organization” (ROBINSON, 2012, p. 258).

2003; 2005) agrupados sob o título de *embodiment*, ou corporificação, para empregar um termo em português.

Conforme Heath e Luff (2012), essa perspectiva integrada de análise da fala-em-interação tem contribuído muito com interesses basilares da AC, principalmente no que diz respeito à construção, tomada e alocação de turnos, à expressão de sentimentos e emoções e ao emprego de artefatos manuais e tecnológicos. Alguns autores propõem inclusive que o termo turno de fala (*turn-at-talk*) seja substituído (SACKS et. al, 1974), uma vez que as TCUs e, portanto, os turnos, podem ser elaboradas através de outros recursos semióticos para além da fala. Em seus estudos, Olsher (2003; 2005), utiliza o termo *interactional move* (movimento interacional) ao se referir aos turnos elaborados a partir de recursos verbais e gestuais. Na mesma linha, Kääntä (2010) sugere o termo *turn-of-action* (turno de ação), por entender que é mais abrangente e abarca a noção de que as ações são sequencialmente ordenadas em turnos contingentes e que os turnos são elaborados através de múltiplos recursos semióticos, que tornam possível a realização das atividades em que nos engajamos através da fala-em-interação. Heath e Luff (2012) lembram, no entanto, que nas palestras iniciais de Sacks (1992), a importância da análise das condutas visuais já era mencionada, tendo sido especialmente incentivada por Gail Jefferson, o que vai ao encontro do interesse primário da AC, a saber, a compreensão de como as ações e as atividades humanas acontecem na prática; e não a linguagem em si.

Heath and Luff (2012) distinguem, no entanto, os estudos da análise da fala-em-interação baseados em dados coletados em vídeo dos estudos mais tradicionais sobre comunicação não verbal, gesto e comportamento corporal. Segundo os autores, o foco dos estudos a partir da perspectiva da AC não é o corpo como meio de comunicação, mas sim a apreensão de recursos e práticas que informam a produção e a inteligibilidade dos momentos interacionais. Ou seja, a realização das ações sociais em sua complexa amplitude, que envolve não a fala *ou* o corpo, mas sim a fala *e* o corpo numa relação de interdependência infinita. É uma tendência atual, portanto, que o gestual e o verbal sejam vistos como parte de um mesmo todo, que é a fala-em-interação humana (ENFIELD, 2009).

Outro aspecto da fala-em-interação que não pode ser desconsiderado são os traços prosódicos, ou seja, a melodia, a dinâmica, o ritmo, o tempo e as pausas, que juntos formam os atributos “musicais” da fala (COUPER-KUHLEN e SELTING, 1996, p. 11). O estudo da prosódia é comum em áreas como a Fonologia e a Fonética Suprasegmental (CRYSTAL, 1941; 2008), cujas análises em sua grande maioria partem de categorias apriorísticas focadas em aspectos específicos de palavras isoladas ou em características individuais de um falante

(ver, por exemplo, Ladd, 1996). Além disso, tais pesquisas costumam ser baseadas em dados experimentais (não naturalísticos) a respeito de um falante ou de uma ou mais culturas (ver Rilliard et al., 2013).

Para a AC, no entanto, preocupada em desvendar o trabalho interacional dos participantes, as características prosódicas são entendidas como parte do trabalho interacional empreendido e, portanto, descritas conforme a orientação dos participantes na realização de suas ações e o sentido que eles próprios atribuem a essas ações. Tais procedimentos empregados pelos participantes nos permitem observar que os aspectos prosódicos inerentes à fala-em-interação contribuem para o significado conversacional ou, mais precisamente, para as ações conversacionais (SZCZEPEK REED, 2011). As características prosódicas da fala como tom, volume, velocidade, qualidade da voz etc., são frequentemente até mesmo mais significativas do que as próprias palavras (COUPER-KUHLEN e SELTING, 1996) e “assim como nós não falamos sem prosódia, nós não apreendemos a linguagem falada sem ela”³⁰ (HELLERMANN, 2003, p. 82, tradução nossa).

Esse conjunto de formas semióticas (estrutura lexical, prosódia, orientações corporais, gestos etc.) Goodwin (2013, p. 11) denomina de *campo semiótico*. Como mencionado, a partir da perspectiva da AC, as ações humanas são elaboradas a partir do emprego de diversos recursos. Para Goodwin (2013), a organização desses campos semióticos se dá de forma laminada (*laminated*), ou seja, em lâminas ou camadas inter-relacionadas que permitem observar

como uma variedade de campos semióticos com propriedades diversas trabalham cooperativamente uns com os outros simultaneamente para construir ações evanescentes que podem durar apenas alguns segundos, mas que têm uma estrutura interna complexa, rica e interessante em termos analíticos.³¹ (GOODWIN, 2013, p. 12, tradução nossa)

Uma análise laminada, portanto, pressupõe focar nos detalhes da fala-em-interação na medida em que são relevantes para as ações realizadas pelos participantes, o que significa levar em conta essas camadas de recursos semióticos para os quais os próprios participantes demonstram se orientar. A análise realizada na presente pesquisa foi em parte baseada na proposta goodwiniana. Para melhor compreendê-la, no entanto, não se pode deixar de adentrar

³⁰“Just as we do not speak without prosody, we do not perceive spoken language without its prosody” (HELLERMANN, 2003, p. 82).

³¹“[...] how a variety of semiotic fields with quite different properties work co-operatively with each other simultaneously to build evanescent actions that might endure for only a few seconds, but which have rich, analytically interesting complex internal structure” (GOODWIN, 2013, p. 12).

a organização da fala-em-interação em contextos institucionais, mais especificamente a sala de aula, como faremos em seguida.

2.2 A fala-em-interação institucional

Não obstante os primeiros dados analisados por Sacks tenham sido oriundos de contextos institucionais (um centro de prevenção de suicídio e terapias de grupo), o caráter institucional dessas interações foi deixado de lado inicialmente em favor de questões ligadas aos padrões gerais da conversa. Foi o trabalho de Atkinson and Drew (1979) que inaugurou uma área específica dentro dos estudos de fala-em-interação focada nas interações em contextos institucionais (DREW & HERITAGE, 1992; HERITAGE, 2005).

A partir do conhecimento de base da fala-em-interação cotidiana, da *conversa* propriamente dita, este ramo de pesquisa tem buscado compreender as instituições sociais, como a escola, o tribunal, o consultório médico etc. Cabe mencionar que o termo Análise da Fala-em-Interação é às vezes empregado em vez de Análise da Conversa, visto o caráter institucional dessas interações, que diferem da conversa cotidiana, foco de análise inicial da área, como mencionado³².

Foi por meio desses estudos que as diferenças entre fala cotidiana e fala institucional foram sendo delineadas. Essas diferenças perpassam vários níveis da organização da fala, principalmente no que se refere à estrutura geral de organização da interação, à sequencialidade da fala, à construção dos turnos, à escolha lexical, às formas como as tomadas/trocas de turno ocorrem e às assimetrias relacionadas às identidades dos participantes (DREW & HERITAGE, 1992; HERITAGE, 2005). Tais distinções também estão ligadas a três características básicas da fala institucional, elencadas por Drew and Heritage (1992) e retomadas por Heritage (2005). A primeira delas é o fato de que, nas interações institucionais, os participantes geralmente estão orientados para objetivos específicos ligados às suas identidades institucionais (paciente-médico; aluno-professor etc.). A segunda refere-se às restrições sobre o que poderá ser tratado como contribuição relevante ou comportamento adequado para o tipo de “negócio” em questão, isto é, ao que poderá ser tomado como socialmente pertinente ou não para todos os fins práticos da interação. E a

³²O emprego deste termo para referência à área de estudos da AC também está ligado à grande diversificação dos modos de fazer AC nos últimos anos. Optamos pelo termo AC em detrimento de Análise da Fala-em-Interação porque, na área de Ensino/Aprendizagem de LI, esse ainda é o termo majoritariamente empregado, visto o debate instaurado a partir de Firth e Wagner (1997; 1998), que será abordado na próxima seção.

última diz respeito aos quadros inferenciais específicos de contextos institucionais. Em outras palavras, ao significado que determinados comportamentos podem levar o outro a inferir.

No entanto, esse tipo de fala não se limita a cenários físicos previamente estabelecidos. Basta pensar na diversidade de lugares (restaurante, lobby de hotel, bar, avião, parque etc.) onde uma aula ou uma reunião de negócios pode ser realizada. Logo, o que define a institucionalidade da fala-em-interação não é o cenário físico especificamente, como explicam Drew & Heritage (1992), “a interação é institucional na medida em que as identidades institucionais ou profissionais dos participantes se tornam, de alguma maneira, relevantes para as atividades de trabalho em que eles estão envolvidos”³³ (DREW & HERITAGE, 1992, p. 3, tradução nossa). Isso significa dizer que o contexto, por sua vez, não é um *container* no qual o ser humano se insere, e não são os prédios, as carteiras ou o quadro que nos fazem reconhecer uma aula como tal, para citar apenas um exemplo. São as ações realizadas, sobretudo através da fala, que reconstróem e organizam esse contexto e nos permitem compreender o que está acontecendo ali, isto é, “o contexto é tanto um projeto quanto um produto das ações dos participantes”³⁴ (HERITAGE, 2005, p. 109, tradução nossa).

Como a instituição-foco deste estudo é a sala de aula de LI, faz-se necessário tratar do impacto que a AC vem tendo na área de Ensino/Aprendizagem de LI, o que será feito na próxima seção.

2.2.1 A sala de aula de LI vista pela perspectiva da AC

A perspectiva da análise da fala-em-interação influenciou fortemente a área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), cujos conceitos e métodos de pesquisa foram severamente contestados pelos analistas da conversa na década de 190. O marco dessas críticas aos estudos de ASL se deu com a publicação de vários artigos no *Journal of Pragmatics* e no *Modern Language Journal* (FIRTH, 1996; WAGNER, 1996; FIRTH & WAGNER, 1997; 1998) em que os analistas da conversa Alan Firth e Johannes Wagner apontam problemas conceituais na área de ASL envolvendo, principalmente, a distinção entre *falante não nativo e falante nativo*, bem como a noção de *interlíngua*.

³³ “[...] interaction is institutional insofar as participants’ institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged” (DREW & HERITAGE, 1992, p. 3).

³⁴ “[...] context is both a project and a product of the participant’s actions” (HERITAGE, 2005, p. 109).

Nos artigos citados, Firth e Wagner sugeriram que classificar os aprendizes enquanto não nativos os coloca eternamente numa posição de inferioridade, de falantes defeituosos e gera uma ideia equivocada de que os nativos de uma língua não têm mais nada a aprender. Com pesquisas realizadas em contextos reais de fala entre falantes nativos e não nativos, eles demonstram que, na sequencialidade da fala em interação, essas identidades nem sempre se fazem relevantes. Além disso, embora com um conhecimento muitas vezes limitado do repertório linguístico do idioma em que estão interagindo, os chamados não nativos são capazes de realizar ações conjuntas sem que ocorram, como afirmavam os pesquisadores em ASL, as tais sequências problemáticas de não compreensão (LONG, 1981, 1983; VARONIS e GASS, 1985). Nessa mesma linha, a noção de interlíngua é problemática, já que apoia a ideia de deficiência associada ao falante não nativo ao afirmar que sua fala, diferentemente da do falante nativo, não apresenta um nível pleno de competência e está constantemente em transição, ou seja, em um estado intermediário de língua, chamado de interlíngua.

O modelo telegráfico de comunicação proposto por Claude Shannon em 1949, muito similar à metáfora do conduto (REDDY, 1979), que orientava as pesquisas em ASL até então, e a forma como os dados eram gerados (em situações experimentais) também foram criticados pelos analistas da conversa. Segundo Wagner (1996), ao identificarem sequências nas quais não há compreensão entre os interlocutores sem que esses mesmos interlocutores sinalizem de alguma forma que há um problema na comunicação entre eles, Varonis e Gass (1985) demonstram que seu modelo de negociação de sentido pressupõe que a comunicação se dá por um processo linear, de forma que a “informação é codificada pelo emissor e transferida para o receptor, onde ela é decodificada”³⁵ (WAGNER, 1996, p. 220, tradução nossa). Isso explicaria o porquê de haver problemas na comunicação entre falantes nativos e não nativos, já que estes, por conta de uma competência linguística limitada, não conseguiriam compreender as mensagens de maneira correta. Em relação ao caráter experimental das pesquisas em SLA, Wagner (1996) aponta que, por serem provenientes de situações provocadas em que, na grande maioria dos casos, os falantes não se conhecem, tais dados não são representativos da realidade dos falantes. Além disso, carecem de transcrições mais detalhadas, o que impede haver uma apreensão maior sobre o desenrolar das sequências das falas dos participantes.

Obviamente, as propostas de Firth e Wagner geraram respostas por parte de nomes consagrados da ASL, cujos posicionamentos acentuaram a discrepância de entendimentos

³⁵ “[...] information is coded by the sender and transferred to the receiver where it is decode” (WAGNER, 1996, p. 220).

dentro da própria área. De um lado, os pesquisadores orientados por uma perspectiva cognitiva (GASS, 1997; KASPER, 1997; LONG, 1997; POULISSE, 1997) se mostraram céticos em relação às ideias advindas dos analistas da conversa e se defenderam apontando que aquisição e uso são termos distintos, e, portanto, as críticas de Firth & Wagner seriam infundadas. De outro, os pesquisadores cujas pesquisas eram calcadas em uma abordagem sociocultural ou socioantropológica (HALL, 1997; LIDDICOAT, 1997) apoiaram a proposta de forma entusiasmada, pois entenderam que a metodologia empregada por eles poderia ser utilizada como um bom recurso para o aprofundamento dos pressupostos vigotskianos de língua enquanto socialização.

Segundo Markee & Kasper (2004), em um texto de uma edição de 2004 do *Modern Language Journal* dedicada a reacender o debate, as provocações de Firth e Wagner levaram a uma formalização da separação entre as abordagens cognitiva e sociocultural na área de ASL e alavancaram uma geração completamente nova de pesquisa a ser reespecificada em termos socioculturais. Prova disso foi o crescimento subsequente do número de estudos cujas propostas se encontravam sob o termo guarda-chuva *CA for SLA*, ou seja, Análise da Conversa para a pesquisa em ASL³⁶ (MARKEE, 2000; KASPER, 2004; MONDADA & DOEHLER, 2004; SEEDHOUSE, 2004; HALL, 2007).

Em um recente levantamento sob o estado da arte da *CA for SLA*, embora este termo seja substituído por *Classroom CA* (Análise da Conversa de sala de aula), Gardner (2012) identifica duas vertentes de interesses atuais da área. A primeira delas concentra-se em investigar as práticas interacionais da fala de sala de aula. Já a segunda foca em questões de aprendizagem e transmissão de conhecimento através da fala. Como o interesse do presente estudo se alinha com a primeira dessas vertentes, irei me deter a discorrer sobre pesquisas dessa ordem com o objetivo de apresentar ao leitor algumas das principais práticas interacionais presentes no contexto físico de sala de aula e que aparecerão na análise dos segmentos selecionados para este estudo.

2.2.1.1 *A fala-em-interação em sala de aula*

Como mencionado, a partir de Drew e Heritage (1992), a institucionalidade da fala se manifesta em diversos níveis dos quais as interações são compostas. No caso do gênero *discurso de sala de aula* (LEMKE, 1990; WELLS, 1999), essas diferenças foram observadas

³⁶Os termos *CA* e *SLA* referem-se, respectivamente, aos equivalentes em inglês para Análise da Conversa (*Conversation Analysis*) e Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*).

principalmente no que diz respeito ao sistema de tomada de turnos, à organização sequencial, ao formato dos turnos e às trajetórias de reparo.

Quanto ao sistema de tomada de turnos, McHoul (1978), ao analisar dados provenientes de aulas de Geografia na Austrália, foi o primeiro a atentar para as diferenças entre as regras de tomada de turno apontadas por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). Ele observou que, diferentemente da conversa cotidiana, em que o falante atual pode selecionar o próximo, na sala de aula, o único falante que tem o direito de selecionar qualquer um dos participantes no final do LRP é o professor. A regra de que qualquer falante pode se autosselecionar também não se aplica à sala de aula, segundo o estudo de McHoul (1978). Se o falante atual, o professor, não selecionar o próximo falante, então ele deverá prosseguir. No caso do falante atual ser um aluno, o único falante que ele pode selecionar é o professor e não outro aluno. Se o aluno, no entanto, não selecionar o professor, o professor pode, mas não necessariamente deve se autosselecionar. No caso de o professor não se autosselecionar, o falante atual (o aluno) pode continuar. A partir desse sistema de tomada de turnos, McHoul (1978) propôs que as interações em sala de aula tendiam a potencializar a ocorrência de pausas e diminuir as falas sobrepostas porque os alunos não teriam oportunidade de se autosselecionar ou de selecionar o próximo falante; totalmente o oposto do que ocorre em situação de fala cotidiana, como visto acima.

Pesquisas realizadas após o estudo de McHoul (1978) constataram que esse conjunto de regras não se aplica a todos os contextos de ensino. Seedhouse (2004), por exemplo, aponta que o sistema de tomada de turnos em sala de aula muda dependendo da atividade em que os participantes estão envolvidos (com foco em estruturas linguísticas *versus* com foco na conversação, na construção conjunta de significado; exposição de conteúdo *versus* trabalho em duplas etc.). Rampton (2006), por sua vez, em uma pesquisa realizada em escolas na Grã-Bretanha, documentou práticas e ações, chamadas por ele de participações “exuberantes”, que vão muito além das práticas descritas na sala de aula dos anos 1970, como a produção de turnos realizados cantando, para citar apenas uma delas.

Além da tomada de turno, a sequencialidade, outro aspecto da fala-em-interação em sala de aula, também é amplamente marcada como sendo diferente da conversa cotidiana. Uma das sequências típicas neste contexto³⁷ é a amplamente descrita e discutida sequência

³⁷No estudo realizado por Wells (1993), por exemplo, 70% do discurso de sala de aula acontece em forma de sequências desse tipo.

*IRA*³⁸ (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979; MCHOUL, 1985; HALL & WALSH, 2002) em que *I* refere-se a uma iniciação, geralmente uma pergunta; *R* a uma resposta subsequente (conhecida por quem realizou a pergunta); e *A* à avaliação dessa resposta por parte de quem fez a pergunta. Esse modelo tripartido de sequência foi inicialmente descrito na década de 1970 e motivou (e ainda motiva) uma gama extensa de estudos no contexto brasileiro e internacional.

A discussão-chave em torno da IRA está relacionada ao tipo de participação que ela parece promover ou restringir. Enquanto alguns autores julgam que a sequência está ligada à pouca participação dos alunos e à mera reprodução de conhecimento (GARCEZ, 2006), outros advogam que as sequências IRA asseguram a progressividade da aula e são fundamentais para a construção de sentido em torno do objeto de ensino, que, inicialmente, é de conhecimento apenas do professor (MACBETH, 2003; 2011). Esse tipo de sequência também foi estudado a fundo no que diz respeito aos recursos multimodais empregados pelos participantes durante a sua realização (KÄÄNTÄ, 2010) e mais especificamente em relação ao seu *pacote prosódico* (HELLERMAN, 2003; MARGUTTI & DREW, 2014). Não obstante, artigos recentes sobre interação em sala de aula mostram como a ordem da sequência não é tão fixa quanto parece, como demonstra o estudo de Mondada e Pekarek Doehler (2004), que aponta para a complexidade das sequências inseridas nas sequências IRA.

Não só a IRA, mas outras sequências interacionais específicas do contexto de sala de aula também foram descritas, porém em menor escala. Estudos como os de Markee (1995) e O'Connor e Michaels (1996) mostram outras organizações sequenciais em sala de aula. O estudo de Markee (1995) descreve sequências em que, durante a realização de trabalhos em grupo, os alunos fazem uma pergunta ao professor, que, ao invés de responder, produz uma contrapergunta, que é respondida pelos alunos e avaliada pelo professor, que, por sua vez, acaba por não responder à pergunta inicial dos alunos. Já O'Connor & Michaels (1996) identificaram sequências em que o professor parece realizar perguntas mais abertas, sem resposta conhecida, que, após ser respondida pelo aluno, é reeditada pelo professor. Garcez (2006), com dados gerados no contexto brasileiro, também observou esse tipo de sequência, chamada de revozeamento. Segundo o autor, esse tipo de sequência iria ao encontro da

³⁸São três os termos geralmente empregados em língua inglesa: IRF (initiation-response-feedback; Sinclair & Coulthard, 1975); IRE (initiation-response-evaluation; Mehan, 1979); Q-A-C (question-answer-comment; McHoul, 1985); e initiation-response-follow-up (HALL e WALSH, 2002).

proposta de construção de conhecimento, enquanto a IRA estaria ligada à reprodução de conhecimento.

Em relação ao formato dos turnos, para citar um exemplo clássico que ilustra as particularidades das interações professor-alunos, vemos a grande ocorrência de turnos propositalmente incompletos, os chamados *designedly incomplete utterances*, ou DIU (KOSHIK, 2002). Trata-se de uma prática colaborativa bastante empregada para corrigir problemas de acurácia na produção oral dos alunos, já que o professor repete o início da fala do aluno, mas deixa que o aluno a complete (LERNER, 1995; HELLERMAN, 2005).

Finalmente, no que tange às trajetórias de reparo frequentemente documentadas em sala de aula, observa-se uma ocorrência maior do terceiro e quarto tipo, ou seja, os reparos iniciados pelo outro e não pelo falante responsável pela fonte de problema. Muitos pesquisadores inclusive defendem que, no contexto de sala de aula, esse tipo de procedimento de apontar problemas na fala do outro e de resolver tal problema ou deixar o outro resolver é de uma natureza diferente do reparo. Trata-se, como afirma Hall (2007), de correção. Essa distinção está calcada nas raízes da noção de reparo, que está em prol da manutenção da subjetividade e não, como no caso da correção em sala de aula, da acurácia linguística, seja ela de qualquer natureza. Uma vez que se compartilha desse entendimento, quando o termo reparo for utilizado na análise, estaremos tratando de problemas de intersubjetividade, e não de acurácia linguística. No caso de ocorrências deste tipo iremos empregar o termo correção.

No capítulo que se encerra aqui, tratou-se do surgimento da AC enquanto disciplina de pesquisa e apresentaram-se noções importantes demandadas a partir dos dados desta pesquisa. No próximo capítulo será discutida uma possibilidade de aliança teórico-metodológica que leve em conta os pressupostos advindos dos dois quadros epistemológicos apresentados.

3 DO TRABALHO REAL OU REALIZADO AO TRABALHO REAL-CONCRETIZADO: O FOCO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Para melhor se compreender a proposta de análise do trabalho docente a partir do ISD, parece-nos fundamental voltar um pouco no tempo e nos concentrar em um dos textos de Bronckart voltados para a investigação em situação de trabalho. Nele, o autor apresenta um *programa de pesquisa sobre o trabalho* (BRONCKART, 2006), em que inclui investigações que já haviam sido realizadas por pesquisadores do grupo LAF em parceria com grupos brasileiros³⁹ e orienta as novas pesquisas necessárias para uma verdadeira compreensão do

³⁹Como o ALTER – LAEL, coordenado na época pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado na PUC-SP.

agir em situação de trabalho. As questões de pesquisa apresentadas nesse programa são divididas em três grandes conjuntos de dados (BRONCKART, 2006, p. 214-215):

O primeiro deles diz respeito a **observações filmadas e gravadas** de trabalhadores distintos realizando determinadas tarefas. Para este primeiro conjunto de dados, são apresentadas as perguntas a seguir.

Quais são as características das práticas concretas de um trabalhador que realiza essa tarefa? Isto é, quais são as características observáveis dos comportamentos verbais e não verbais que constituem o agir-referente?

O segundo se volta para o conjunto dos **documentos** produzidos pelas empresas ou instituições envolvidas sobre aquelas mesmas tarefas. A partir desses documentos, surgem as perguntas:

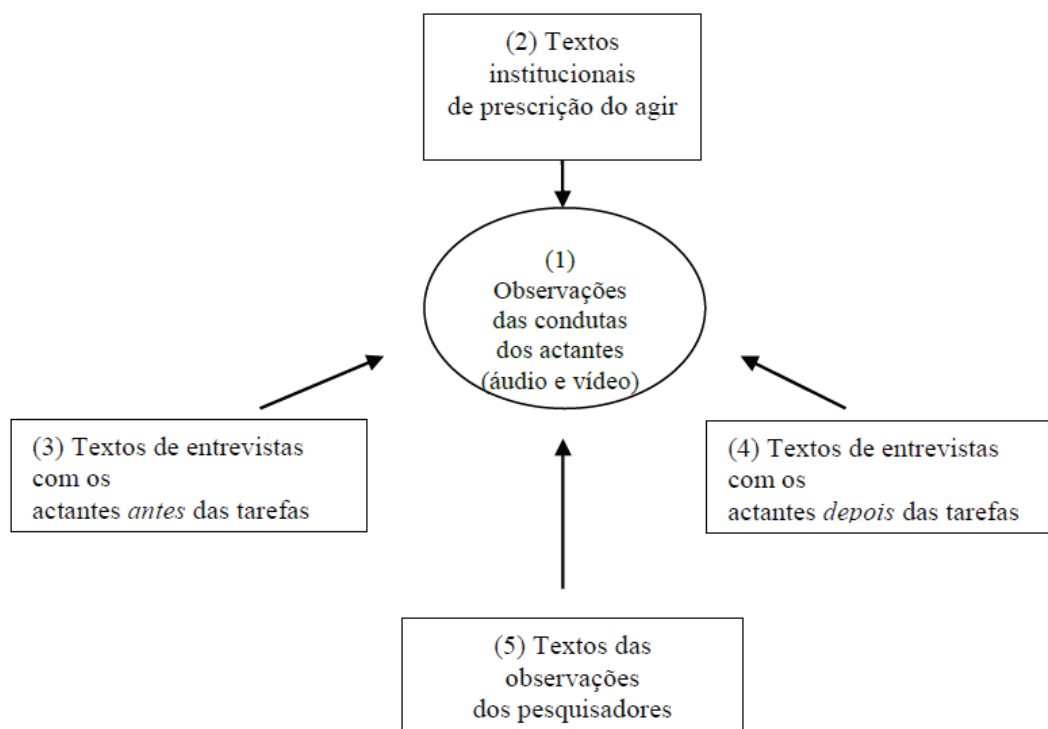
O que uma empresa ou uma instituição diz, de fato, sobre o trabalho que deve ser realizado, sobre o papel e o estatuto dos trabalhadores? Sob que forma linguageira as prescrições são formuladas? Que acesso e que compreensão os trabalhadores envolvidos têm com relação a esses documentos?

O último conjunto de dados mencionado são as **entrevistas** pré e pós a execução das tarefas, que viriam a responder as perguntas a seguir.

Quais são as representações que o trabalhador tem de seu trabalho, de seu papel, de seus objetivos e dos múltiplos aspectos do contexto no qual ele se realiza?

O autor apresenta, ainda, um esquema do plano geral da pesquisa em que tais conjuntos de dados aparecem alocados, como é possível observar na Figura 2.

Figura 2 – Textos para a análise do trabalho docente



Fonte: Bronckart (2006, p. 216).

Cada conjunto de dados apresentado no esquema compõe uma das quatro dimensões do trabalho, estabelecidas inicialmente por Daniellou, Laville e Teiger (1983): 1) o trabalho real ou realizado (as ações, verbais ou não, que são realizadas durante a execução de uma tarefa, representadas no esquema pelas “observações das condutas dos actantes”); 2) o trabalho prescrito (textos escritos ou orais que regulam as tarefas a serem realizadas, que aparece como “textos institucionais de prescrição do agir”); 3) e 4) o trabalho representado (a interpretação que os envolvidos nas tarefas têm antes ou depois da realização delas, que englobam os “textos antes e depois das tarefas”); 5) o trabalho interpretado por observadores externos (análise dos textos descritivos produzidos pelos pesquisadores sobre o trabalho real ou realizado, que aparece como “textos das observações dos pesquisadores”)⁴⁰.

Olhando para a figura, nota-se que as *Observações das condutas dos actantes (áudio e vídeo)* ocupam um lugar central e que todas as setas levam a elas. No entanto, na explanação sobre os resultados obtidos até então referentes a cada conjunto de dados, o autor classifica a

⁴⁰Bronckart (2006) não fornece nenhuma informação sobre estudos dessa dimensão nem mesmo menciona os procedimentos analíticos correspondentes. Machado et. al. (2009) citam alguns exemplos de textos nessa dimensão, como os diários de aula produzidos por alunos, os relatórios de estágio, as discussões em Internet sobre uma aula, entre outros. Um dos poucos trabalhos desenvolvidos sobre os textos de observações dos pesquisadores/observadores externos é o de Mazzillo (2006), que analisou diários de aprendizagem produzidos por professores-pesquisadores exercendo o papel de alunos de curso de língua estrangeira no Brasil.

análise das gravações como “pesada”, “complexa” e “não terminada” (BRONCKART, 2006, p. 225), acrescentando que se trata de análises provisórias, que deverão ser desenvolvidas e aprofundadas. Tais definições, aliadas à ausência de maiores explicações sobre as gravações, corroboram com o que temos evidenciado ao longo da história de pesquisa dentro do quadro do ISD: o fato de que a dimensão real do trabalho acabou não sendo priorizada nas pesquisas até muito recentemente.

As pesquisas de caráter interacionista-sociodiscursivo voltaram-se, inicialmente, para o agir humano a partir de textos sobre o trabalho (e constituintes dele), sendo eles prefigurativos (BRONCKART e MACHADO, 2004; MACHADO, 2007; – sobre os PCNs [BRASIL, 1998]; MACHADO e CRISTÓVÃO, 2005 – sobre a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior [BRASIL/MEC, 2000]; BARRICELLI, 2007 – sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [BRASIL/MEC, 1998]) ou advindos das representações dos próprios trabalhadores (LOUSADA, 2006; DREY, 2008; MUNIZ-OLIVEIRA, 2010).

Como Machado e Bronckart (2009) apontam, houve um interesse inicial no que diz respeito às pesquisas realizadas pelo ISD no âmbito do trabalho docente por conhecer mais a fundo as prescrições que orientam esse trabalho, principalmente as oriundas de instâncias governamentais. Em seguida, passou a crescer o número de pesquisas cujo foco de análise eram os textos produzidos pelos trabalhadores. Para a realização de tais pesquisas, passaram a ser empregados métodos oriundos das Ciências do Trabalho, que abrangem, além de entrevistas, os procedimentos de instrução ao sócia (ODDONE, 1981; CLOT, 2006, MUNIZ-OLIVEIRA, 2010) e de autoconfrontação (CLOT, 2001; LOUSADA, 2006)⁴¹. Segundo os autores, esse quadro não se originou aleatoriamente, mas sim devido ao escasso conhecimento sobre as prescrições no contexto brasileiro até então, razão pela qual os textos dessa ordem foram os primeiros a serem analisados e em virtude do entendimento de que, para um maior conhecimento sobre o trabalho, seria necessário dar voz a quem trabalha.

O que justificaria então a centralidade das observações das condutas dos actantes, como apresentado na Figura 2? Para responder a essa pergunta, é preciso lembrar que, em meados dos anos 2000, os conceitos relacionados ao mundo do trabalho e à sua análise ainda estavam sendo elaborados dentro do quadro do ISD, o que se deu principalmente a partir das Ciências do Trabalho, como já mencionado. Prova disso é a própria alternância entre os termos real e realizado observada nas obras de Bronckart (2006; 2008), época em que os laços com as Ciências do Trabalho se tornavam mais estreitos.

⁴¹Ver Lousada (2006) e Buzzo (2008), pesquisadoras brasileiras que utilizaram esse instrumento em seus estudos a partir de Clot (2001).

Yves Clot propõe que a noção de trabalho real abranja tudo o que foi realizado e também o que não foi realizado, tudo o que foi dito e também o que se preferiu não dizer, o que se quis fazer, mas não se fez (CLOT, 2006). O conceito de trabalho real a partir da perspectiva adotada por Clot e colegas se encontra essencialmente ligado à lacuna gerada pela dicotomia clássica entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, que deveria então ser preenchida ao se criar um espaço de diálogo sobre a atividade de trabalho que permitiria “a emergência do que foi e do que não foi realizado” (LOUSADA, 2006, p. 76)⁴².

Portanto, parece-nos que, na pesquisa de 2006 apresentada por Bronckart, sob influência das Ciências do Trabalho, havia uma preocupação em ir além do clássico prescrito e realizado, em “cercar” e conhecer verdadeiramente o trabalho na esfera das representações advindas dos próprios trabalhadores ou dos documentos em circulação no trabalho. Muito provavelmente em razão disso, a grande maioria dos pesquisadores do ISD, inicialmente, não se voltou para a análise das ações efetivamente concretizadas nas interações.

Bronckart (2008), em que o plano geral da pesquisa do ISD é retomado, explica que as gravações das interações realizadas em situação de trabalho foram utilizadas como “dados de referência”, permitindo aos pesquisadores conhecer objetivamente a realização efetiva das tarefas, sobre as quais seriam concebidas as representações dos envolvidos no trabalho. Portanto, as gravações não eram analisadas, mas serviam como suporte para as interpretações em torno dos documentos do trabalho e das entrevistas produzidas sobre ele, permitindo o acesso ao chamado *agir-referente*, ou seja, ao agir sobre o qual um determinado texto prescritivo ou entrevista estaria se referindo.

Embora aparecendo no papel de referência, as gravações também foram objeto de investigação dentro do grupo LAF. Alguns resultados dessa ordem são apresentados em Bronckart (2008, p. 151), que menciona novamente as “dificuldades metodológicas significativas” para a realização das análises, que estariam “em processo de elaboração” (p. 139). Em tais pesquisas, Filliettaz (2004) e Filliettaz e Bronckart (2004) descrevem a atividade de um operador de uma empresa farmacêutica a partir dos quadros de interação propostos por Goffman (1973; 1987) e discutem as funções desempenhadas pelas produções linguageiras do operador.

A pesquisa de Machado (2000), cujo enfoque é a formação dos professores universitários, é outro exemplo de um estudo que de fato olhou para a dimensão real/realizada do trabalho docente. Foram analisados conjuntos de dados distintos sobre esse trabalho, dentre eles a gravação de uma reunião entre formadoras, assessoras e professores de uma

⁴²O trabalho de Lousada (2006) foi o pioneiro na relação entre o ISD e outras correntes da Ciência do Trabalho.

universidade. A partir desta gravação, foram observados, quantitativamente, a distribuição dos turnos de fala e a responsabilização pela introdução de novos temas. Esses temas foram identificados e pôde-se notar as diferenças de orientação temática entre a assessora e os professores, aquelas com foco nos exercícios do material e nos pressupostos teóricos indispensáveis para que esses exercícios pudessem ser implementados e esses com foco nos problemas práticos que estariam impedindo que eles realizassem seu trabalho.

O estudo desenvolvido por Abreu-Tardelli (2006), que da mesma forma abarca diferentes dimensões do trabalho de uma professora universitária que havia recentemente começado a dar aulas no sistema de ensino a distância, também contemplou o agir em curso. Foram filmados momentos em que a professora está em uma situação de aula via chat educacional e, a partir desses dados, o conteúdo temático das interações com os alunos foi identificado, bem como duas grandes sequências não verbais no trabalho docente em foco, a digitação e a pausa.

Mencionam-se, ainda, dois outros estudos, ambos de Bulea (2011a; 2011b), em que a pesquisadora se debruça sobre as interações entre enfermeiros e pacientes no momento de realização de um curativo abdominal. Apesar de ligados a discussões teóricas e propostas reflexivas distintas, os dois artigos se baseiam em dados obtidos através da gravação dos episódios de fala entre enfermeiros e pacientes. A análise aponta para a complexidade e relevância do uso da linguagem no que tange à competência profissional dos enfermeiros. Essa competência profissional é demonstrada a partir de ocorrências como alternância de código (quando se trata de uma paciente com limitações em relação à língua local), mobilização de um registro lexical do domínio semântico do curativo e a mobilização de um gênero textual adaptado à situação da atividade, chamado por Bulea (2011b, p. 6) de “conversação profissional com o recebedor do cuidado”.

É interessante notar que as pesquisas mencionadas, embora focalizem o momento de realização do trabalho junto aos alunos/pacientes, detêm-se em questões mais amplas, que nos permitem compreender o uso da linguagem nas interações, mas que não focam no funcionamento da interação em si, o que, acredita-se, poderia levar a uma apreensão mais detalhada de como o trabalho é realizado.

Considerando o cenário apresentado até aqui, volta-se ainda para um artigo em que Bronckart (2010) é, de certa forma, convocado a falar de interação⁴³. O autor propõe que sejam distintos cinco níveis de interações verbais. O primeiro nível é a interação entre os textos-discurso, a língua interna e a língua coletiva, numa constante relação de

⁴³Referimo-nos aqui ao II Congresso Linguagem e Interação, do qual fizemos parte da organização e, portanto, sabemos de sua situação de produção.

interdependência entre conhecimento e prática. Colocado de outra maneira, trata-se da interação entre o conhecimento individual (construído na atividade textual/discursiva), que dá origem à língua interna, e os saberes que compõem o psiquismo coletivo e dão origem à língua normalizada, que por sua vez constitui o substrato das representações coletivas e/ou dos mundos formais de conhecimento (HABERMAS, 1987). Dentro dessa abordagem, com o objetivo de produzir um novo texto/discurso, os indivíduos mobilizam sua língua interna e suas representações individuais e as transformam em palavras, que por sua vez atendem às normas da linguagem e das representações coletivas.

Já o segundo nível diz respeito à interação entre duas formas de praxeologia: uma geral (as atividades humanas não verbais) e outra languageira (as atividades verbais). Aqui o autor defende que toda atividade languageira está a serviço da atividade humana em geral e que as produções verbais concretas se organizam em gêneros de texto. Ele acrescenta que, diferentemente da posição etnometodológica que vê na conversação a forma nodal do funcionamento da linguagem, as conversações são tidas como uma família de gêneros.

No terceiro nível, situam-se as interações constitutivas dos signos. Devido ao seu funcionamento arbitrário (a partir de Saussure), os signos seriam “interativos em essência” (p. 162) e constituiriam a verdadeira base do conceito de dialogismo.

As interações dialogais concretas formam o quarto nível de interação verbal, tratado de forma muito breve no artigo. Bronckart (2010) critica as noções de universalidade e independência do contexto social defendidas por Schegloff e passa a tratar do quinto nível, em que afirma: “a estrutura das produções verbais é manifestadamente dependente dos fatores contextuais” (p. 162). O quinto nível, portanto, corresponde às interações entre a estrutura das produções verbais e as diversas propriedades do contexto, bem como pressupõe que olhemos para as formas de organização das instituições e do trabalho, os quadros de interação (a partir de Goffman), a natureza das tarefas do trabalho, as propriedades dos dispositivos de análise da atividade, os tipos de interpretação discursiva possíveis no ambiente social, entre outros. O autor acrescenta ainda – mas não explica o porquê – que esse quinto tipo é, indubitavelmente, o mais interessante dos “canteiros” de pesquisa (BRONCKART, 2010, p. 162) e sugere que, para uma verdadeira abordagem interacionista, dever-se-ia levar em consideração esses diferentes níveis de interação.

Tanto a proposta de divisão das interações verbais em níveis como a sugestão com a qual Bronckart (2010) conclui seu artigo, advogando uma abordagem ‘interacionalmente mais ampla’, mostram-se coerentes com o pressuposto original do ISD de ser uma ciência do humano. Ciência esta que entende que tamanha complexidade – o ser humano e seu agir transformador de si mesmo e dos outros – demanda não apenas um olhar, mas diversos, que

possam se complementar e tornar possível um entendimento holístico – nem por isso menos profundo e acurado – sobre questões sociais das mais diferentes ordens.

Parece-nos, portanto, evidente que a abordagem interacionista sociodiscursiva não se posicione contrariamente à análise detalhada das interações. A crítica se refere à postura de tais correntes, que, ao focarem no acontecimento em si, por vezes, não se voltariam para o próprio coletivo sócio-histórico, que não é inaugurado a cada interação, mas sim invocado, colocado em cena, para então, no curso da interação, ser modificado, ressignificado. Nesse sentido, Bronckart (2008, p. 53) acrescenta que “levar em consideração propriedades das interações efetivas não é incompatível com levar em conta as propriedades dos efeitos de tudo que já está socialmente instituído”. A posição interacionista sociodiscursiva, portanto, considera a relevância e pertinência das análises das interações, sem, contudo, negar a existência de uma realidade sócio-historicamente construída e composta de valores, normas etc. que precisam mandatoriamente ser levados em conta no processo analítico.

Entrento, ao fazer tal crítica, o autor parece desconhecer os estudos mais recentes em *Análise da Conversa em ambientes institucionais* e *Análise da Conversa Aplicada* (ANTAKI, 2011; OSTERMANN, 2012), marcados pelo texto inaugural de Atkinson and Drew (1979) como mencionado na seção 2.2 desta parte. O foco de tais estudos não são apenas os turnos de fala, mas também o contexto maior em que as interações acontecem, inclusive as prescrições institucionais, como é o caso do texto de Peräkylä e Vehviläinen (2003), em que os textos profissionais que circulam em situações de trabalho específicas (neste caso em contextos de tratamento psicológico/terapêutico) são chamados de “estoques de conhecimento interacional”.

A partir do que foi delineado até aqui, entende-se não há uma falta de interesse do ISD em analisar a dimensão do trabalho real. Evidencia-se sim a falta de uma metodologia de análise que dê conta da complexidade das interações face a face, que pode ser decorrente do distanciamento provocado por uma leitura um tanto estreita por parte do idealizador do ISD dos trabalhos realizados em AC, como mencionado acima. Essa lacuna metodológico-analítica também foi apontada por Guimarães (2008), que critica o modelo de análise proposto pelo ISD em um estudo que focaliza o agir praxiológico de duas professoras em sala de aula. A partir de sua pesquisa, a autora ressalta a necessidade de aliar os pressupostos do ISD a alguns princípios analíticos da Sociolinguística Interacional e da *Análise da Conversa*.

Em consonância com o interesse de se debruçar sobre essa dimensão pouco explorada do trabalho docente dentro do ISD e olhar para os detalhes das interações concretas entre alunos e professores, após a pesquisa de Guimarães (2008), outros dois estudos foram

desenvolvidos pelo grupo ALTER⁴⁴/UNISINOS: a tese de doutoramento de Rafaela Drey (2011) e o capítulo de livro desenvolvido por Guimarães, Drey e Carnin (2012). A partir da análise de dados oriundos de salas de aula com professoras estagiárias, essas pesquisas se voltaram mais detalhadamente para as situações de trabalho a partir da análise interacional dos momentos de sua realização.

A metodologia de tratamento dessas produções languageiras partiu de uma análise do conteúdo temático, seguida de uma análise das características linguísticas dos textos produzidos em diferentes níveis da arquitetura textual. Assim, foram identificados os tipos de discurso empregados em consonância com fenômenos interacionais bastante recorrentes em estudos dentro da Sociolinguística Interacional. Os autores também realizaram uma análise focada nas marcas de pessoa (pronomes pessoais), entendidas como elementos importantes para a apreensão da responsabilidade enunciativa e para entender “o valor atribuído aos índices que revelam o modo como o sujeito enunciador é representado no texto produzido durante o curso de seu agir” (GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2012, p. 13). Os resultados da pesquisa revelaram que a professora, uma aluna estagiária do curso de Letras em alguns momentos 1) se responsabiliza por suas ações e se coloca como “professora da classe e gestora do processo didático” (GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2012, p. 14), fazendo uso da primeira pessoa do singular (eu), em outros 2) compartilha essa responsabilidade com os alunos (a gente = professora + alunos), e em outros ainda 3) responsabiliza os alunos a partir do uso de “vocês” pelas tarefas que eles irão realizar. Segundo os autores, tal diferença em relação aos índices de pessoa no que tange às ações da sala de aula está ligada ao próprio objetivo do trabalho – produzir um texto – que parece ser de responsabilidade da professora no momento em que ela apresenta a tarefa, mas que se torna exclusivamente uma tarefa dos alunos no que tange à sua realização. Além disso, outro aspecto parece ser particularmente interessante. Quando menciona um filme que será exibido no turno oposto – o que não influenciaria, portanto, seu planejamento, a aluna-estagiária claramente deixa o poder de decisão nas mãos dos alunos, diferentemente de outros momentos, em que poderia haver uma maior negociação por parte da professora e não há. Isto é, como assistir ou não ao filme não irá alterar o planejamento anterior da aula, a professora permite que os próprios alunos tomem a decisão de vê-lo ou não.

Tais estudos procuraram desvelar a dimensão concreta do trabalho docente, a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva, que alia uma análise discursiva/textual com base na

⁴⁴ALTER (Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações) é o nome do projeto de pesquisa criado por Anna Raquel Machado em 2002, na PUC-SP.

arquitetura textual proposta por Bronckart (1999) a uma análise do gestual e dos aspectos que constituem a estrutura conversacional da fala-em-interação entre professora/alunos no ambiente de sala de aula (DREY, 2011). Nesses estudos, a dimensão do trabalho comumente conhecida como “trabalho real ou realizado” (BRONCKART, 2008) foi substituída pela expressão “trabalho real/concretizado” (GUIMARÃES, DREY, CARNIN, 2012).

Segundo Drey (2011), essa nova terminologia se justifica se voltarmos às Ciências do Trabalho, como já mencionado, mais especificamente para dois outros quadros teóricos que também tratam desta dimensão do trabalho: a Clínica da Atividade (CLOT, 2006) e a Ergologia (SCHWARTZ, 2003). Dentro da Clínica da Atividade são distinguidos dois termos: o trabalho real e o trabalho realizado. O primeiro compreende as atividades realizadas e as não realizadas, próprias das escolhas que o trabalhador precisa fazer no momento de efetivar suas atividades. Já o segundo equivale apenas à ação realizada, ao que pode ser observado. Para a Ergologia, de maneira geral mais focada na diferença entre o prescrito e o que realmente acontece no momento de realização das tarefas, o trabalho real é visto como uma “renormalização”, pois pressupõe que o sujeito sempre transforma as normas da prescrição para a realização de seu trabalho e não apenas as executa.

Logo, a expressão “trabalho real/concretizado” parece ser válida primeiramente por evitar uma possível ‘confusão terminológica’ advinda de outras teorias a partir da noção de que a própria materialização do trabalho docente ocorre nas interações e por elas. Mas também por olhar para a dimensão que Bronckart (2006, p. 227) denomina “*real* mais concreto”, tomado aqui apenas como o que é efetivamente realizado em uma situação de trabalho, ou seja, “os modos como a linguagem medeia a interação entre professor, aluno(s) e objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de língua portuguesa” (GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2012, p. 157).

Enquanto membra do grupo ALTER/UNISINOS, alinho-me ao objetivo de avançar na compreensão do que eu entendo como uma das principais marcas do trabalho docente – as interações professor/aluno(s). Nesse sentido, passo a utilizar o termo real-concretizado⁴⁵ de agora em diante em detrimento dos termos real ou realizado, mencionados nos textos de Bronckart e demais autores do ISD.

Essa opção se dá em virtude das razões explicitadas anteriormente a partir dos estudos desenvolvidos pelos colegas. Além disso, entende-se que o trabalho docente real ou realizado

⁴⁵Em vez de utilizar o símbolo de barra (/) entre os termos, como Drey (2011) e Guimarães, Drey e Carnin (2012) o fizeram primeiramente, opto por utilizar o símbolo de hífen (-), que parece denotar essa conjuntura dos termos ao invés de uma possível opção entre um e outro, como o símbolo de barra poderia sugerir.

também ocorre fora de sala de aula e poderia ser investigado durante a sua realização. Basta pensar na própria preparação do plano de aula, na elaboração de material didático, na participação em conselhos de classe e reuniões, todas situações passíveis de serem presenciadas por observadores externos devido à concretude de sua realização. O que se quer dizer é que tanto a definição de “trabalho real” apresentada por Bronckart (2006, p. 208) – “as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” – quanto a definição mais recente – e amplamente utilizada – de trabalho realizado enquanto “o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito” (MACHADO, 2009, p. 81), carece de uma delimitação quanto a qual das múltiplas realidades do trabalho docente está sendo foco de investigação. Portanto, parece-me coerente que haja um termo específico para nos referirmos ao trabalho feito estritamente *em sala de aula junto aos alunos*, isto é, o trabalho real-concretizado.

A partir do que foi explicado nesta seção, imagina-se que a pertinência de estudos focados na dimensão real-concretizada dentro do quadro do ISD e a necessidade de se buscar amparo em outro instrumento teórico-metodológico para a análise das conversações estejam justificadas. Aliar ISD e AC, contudo, pressupõe que nos posicionemos em relação a alguns conceitos advindos desses dois quadros teóricos empregados nesta pesquisa, como faremos na seção seguinte.

3.1 Uma proposta de análise a partir da aliança ISD e AC

Apesar de ambas as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam este estudo terem como interesse basilar apreender a intervenção humana no mundo e estejam atualmente voltadas para contextos institucionais, elas apresentam concepções de ação distintas devido ao escopo investigativo de cada uma delas. Como vimos no Capítulo 1 desta parte, a ação para o ISD corresponde a uma leitura do agir, a uma interpretação ligada à atribuição de motivos e intenções mobilizados pelo indivíduo (BRONCKART, 2008). Já para a AC, a ação é o que os participantes realizam em conjunto na fala-em-interação e cujo entendimento é demonstrado pelos participantes turno após turno. Elas não têm um significado *a priori* e dependem do contexto sequencial em que se encontram (SCHEGLOFF, 1984; 2007). No caso da presente pesquisa, interessada em descrever o agir-referente em situação de trabalho no contexto de sala de aula de LI, é a ação a partir da AC que a orienta. Isso significa dizer que, quando houver referência à ação, não será realizada, portanto, uma leitura do agir, como a proposta do ISD para análise de textos sobre o trabalho propõe. Será uma referência ao

significado que os participantes das interações demonstram atribuir às ações empreendidas por meio de diversos recursos semióticos. Não se trata de um posicionamento epistemológico que prioriza um entendimento em detrimento de outro, mas sim de uma necessidade vinculada à natureza dos dados e aos objetivos da pesquisa.

A noção de atividade, também entendida pelo ISD como uma leitura do agir, porém de ordem coletiva (BRONCKART, 2008), será tomada aqui como a atividade de trabalho em si a partir de Bulea (2011a), em quem o presente estudo também se apoia para elucidar a perspectiva de linguagem que orienta o olhar analítico em um segundo momento. Bulea (2011b) retoma três estatutos conferidos à linguagem a partir das pesquisas sobre o agir em situação de trabalho: *linguagem como atividade*, *linguagem na atividade* e *linguagem sobre a atividade*.

O primeiro dos termos, linguagem como atividade, estaria ligado à linguagem empregada para a realização das tarefas de trabalho, isto é, à linguagem que torna possível a atividade em si. Já a linguagem na atividade se refere à linguagem que, embora se observe nas situações de trabalho, não está diretamente ligada às tarefas em si, isto é, das quais a realização da atividade não necessariamente depende. E o último dos termos, a linguagem sobre a atividade, é usado para designar as interpretações sobre aquela atividade, que entendemos como uma espécie de “meta-atividade”. A partir dessa terminologia, nossa pesquisa está focada, portanto, na linguagem *como* atividade. A linguagem como atividade é passível de ser apreendida se forem analisadas as intervenções humanas de ordem praxiológica (da prática), que, como já mencionado, acontecem por meio da fala-em-interação.

Aliando as noções advindas dos dois quadros teóricos, no âmbito deste trabalho, analisar-se-á o que chamaremos de *agir interacional*. Essa terminologia se justifica pela falta de um termo para tratar do agir, ou seja, de todo e qualquer modo de intervenção de um ou mais seres no mundo, que faça menção à interação. Bronckart (2004), como explicado no Capítulo 1 desta parte, distingue o agir praxiológico do agir comunicativo, sendo o primeiro relativo à prática e o segundo relativo aos textos sobre esta prática. Tal terminologia não parece dar conta do foco específico da presente investigação, que embora seja centrada no agir praxiológico, está especificamente interessada em apreender os detalhes de como esta prática é possível por meio da fala-em-interação. A terminologia agir interacional, portanto, parece ser pertinente por contemplar mais especificamente o foco deste estudo, que pressupõe dois momentos de análise.

Estes momentos refletem o olhar analítico empreendido durante toda a investigação, que levam em conta as características específicas do trabalho real-concretizado em sala de

aula de LI, ou seja, o contexto maior de produção dessas interações, a multissemiotividade interacional que materializa essas interações e as questões linguístico-discursivas que as atravessam. Em linhas gerais, equipadas com os pressupostos desenvolvidos dentro da AC, propomos uma análise integrada (*laminada*, para usar a terminologia goodwiniana) dos campos semióticos mobilizados pelos participantes da fala-em-interação na realização deste agir a partir da orientação demonstrada pelos próprios participantes; e, via ISD, uma análise linguístico-discursiva baseada na infraestrutura textual que também leva em conta o contexto maior de produção dessas interações, aqui referido pelas prescrições institucionais.

O leitor pode estar se perguntando como isso é possível uma vez que se trata de pesquisas com propostas de análise diferentes. De forma geral, a proposta de análise da AC sugere que se foque no micro para entender o macro, ou seja, que a análise seja ascendente (*bottom up*). Assim, são identificadas primeiramente as práticas interacionais e as ações que elas realizam na fala-em-interação. Já a análise do ISD consiste em uma análise descendente (*top down*), que se inicia com os pré-construídos coletivos, passa pelos processos mediatizados e chega até o indivíduo. A proposta que se busca defender aqui está amparada na ideia de que a complexidade da intervenção humana no mundo através do uso da linguagem não se dá de uma ou outra forma, mas sim em um movimento constantemente espiralado. Portanto, embora partindo da identificação das ações em cada turno, que por sua vez formam sequências conversacionais que permitem entender como um projeto maior que está por trás destas ações é implementado, entende-se que este projeto está vinculado a um contexto maior de produção. Este contexto, por sua vez, desempenha um papel importante na implementação das ações na medida que gera expectativas anteriores às expectativas geradas no turno-a-turno que podem ser evidenciadas na fala-em-interação, como é o caso das prescrições institucionais. Acredita-se que, juntando esses dois pilares analíticos, podemos chegar a um retrato linguístico-interacional do trabalho docente real-concretizado em sala de aula de LI.

Iniciou-se esta parte apresentando duas perspectivas teórico-metodológicas, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise da Conversa. Após tratar, em linhas gerais, de suas origens, focou-se em conceitos importantes desenvolvidos em cada uma delas, que, por sua vez, conduzem a um determinado tipo de análise ou a formas distintas de apreender as ações humanas no mundo. Depois deste apanhado, enfocou-se uma das dimensões do trabalho docente, o trabalho real-concretizado, e buscou-se caracterizar o quadro de estudos

sociointeracionistas voltados para o agir-referente. Em seguida, o posicionamento defendido neste estudo foi esclarecido e uma análise espiralada, que engloba pressupostos metodológico-analíticos desenvolvidos dentro do ISD e da AC foi proposta. A partir deste movimento, a expectativa é ter situado teoricamente a presente pesquisa e justificado a “união de forças” epistemológicas aqui proposta. A seguir, serão detalhados os procedimentos metodológicos empreendidos durante toda a investigação.

PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O intuito desta parte é apresentar de forma mais detalhada os procedimentos metodológicos e o contexto de onde os dados provêm, além de preparar o leitor para acompanhar a análise de dados. Primeiramente, se busca descrever o cenário da pesquisa e o processo inicial de geração de dados. Em seguida serão apresentados os participantes e os procedimentos de seleção e análise dos dados, bem como o modelo de transcrição utilizado. Finalmente, serão abordadas questões relativas à ética da pesquisa e às limitações metodológico-analíticas.

1 GERAÇÃO DE DADOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados foram gerados no ano de 2008 em uma das unidades de uma escola de idiomas da região Sul do Brasil. Cabe ressaltar que a escolha por estudar esse contexto está vinculada à minha própria prática enquanto professora em curso de língua e ao desejo de dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente na pesquisa de mestrado. A possibilidade de entrada se deu a partir do contato direto com a proprietária e diretora daquela unidade, que eu conhecia há bastante tempo. A escola escolhida faz parte de um modelo de instituição de ensino bastante recorrente no Brasil, conhecido como sistema de franquias ou *franchising*, por meio do qual o franqueador cede ao franqueado o direito de uso da marca para a distribuição de um produto ou prestação de serviços. Uma das características desse tipo de organização é a preocupação com a homogeneização do sistema de trabalho, afinal se espera que o serviço oferecido em uma determinada unidade seja bastante similar às outras, de forma que um cliente que busca por tais serviços possa contar com o mesmo padrão de qualidade o qual ele já conhece ou tem notícia.

No caso dessa instituição especificamente, o material didático para o nível básico é confeccionado pelo coordenador pedagógico e franqueador. É ele também o responsável pelo aperfeiçoamento docente, que se dá majoritariamente através dos encontros anuais chamados na instituição à época de *treinamento de professores*. Faz parte da cultura da escola contratar profissionais da área de Letras ou Pedagogia, como é o caso da grande maioria dos professores. Eles são estimulados de diversas maneiras a não perderem alunos; prova disso é a existência de procedimentos como pesquisa de satisfação, apuração estatística sobre

desistência discente e premiação para quem perde o menor número de alunos por semestre⁴⁶. Tais ações também têm por objetivo manter o padrão de qualidade como um todo exigido pela direção da unidade escolar, que realiza reuniões mensalmente em que são discutidas questões pedagógicas, comerciais e institucionais.

Na ocasião, além das gravações das aulas de duas professoras de LI, realizei a gravação de uma entrevista, objeto de análise de minha pesquisa de mestrado, com o diretor pedagógico. Também tive acesso aos *slides* apresentados aos professores no momento do treinamento e a uma lista de orientações fornecida aos professores em uma das reuniões mensais com a direção.

A partir desses dados – referentes ao trabalho prescrito aos professores – bem como do meu saber experiencial enquanto professora naquela unidade em anos anteriores à realização da pesquisa, foi possível conhecer melhor as prescrições que orientam o trabalho na instituição, bem como as representações em torno do trabalho docente que circulam nesse contexto. Sabemos, por exemplo, que se trata de uma instituição escolar onde as prescrições existem e desempenham um papel importante no trabalho dos professores. No entanto, essas prescrições são pouco veiculadas por meio de documentos escritos. Elas parecem estar mais ligadas ao treinamento e ao livro didático, já que o único documento de ordem prescritiva disponibilizado para os professores na primeira reunião do semestre continha apenas instruções referentes ao trabalho como um todo (a obrigatoriedade do uso do uniforme, da presença nos eventos promovidos pela escola, da pontualidade etc.), e não ao trabalho-real concretizado dos professores e seus aspectos pedagógicos.

Um elemento prescritivo que compõe o conhecimento sobre o *métier* compartilhado entre os membros da instituição é o fato de que se espera que o professor fale pouco, dando oportunidade para que o aluno interaja na maior parte do tempo. Na pesquisa realizada anteriormente (MALABARBA, 2010) com foco nas prescrições que orientam o trabalho do professor na instituição, a diminuição do tempo de fala do professor, ou *teacher talking time* (SCRIVENER, 2005) aparece como um dos pontos importantes a serem aprendidos pelos professores iniciantes.

Uma outra prescrição que, embora não apareça em nenhum documento da escola, nem mesmo no discurso do diretor pedagógico, faz parte do *métier* docente naquela instituição, é a busca para que o inglês seja majoritariamente a língua das interações de sala de aula. O

⁴⁶Um contexto parecido com esse foi pesquisado por Lousada (2006, p. 107). A autora menciona o desafio docente de manter o número de alunos, já que “a perda de alunos põe em risco o trabalho do professor, que se vê obrigado a diminuir seu número de horas e a buscar em outros locais a compensação financeira de que necessita”.

Excerto 1 ilustra essa orientação por parte da professora durante a concretização de seu trabalho.

Excerto 1:

- 1 AL1: quantos anos tu tem guri?
 2 AL2: hh por que a pergunta
 3 PRO: in english sorry ↑ what is the [question?
 4 AL2: [xxxx
 5 (1.1)
 6 AL1: how old are you.
 7 (1.0)
 8 AL2: I am (1.1) fifteen.

A interação acima acontece em um momento em que os alunos estão realizando uma tarefa com o livro didático. Há música ao fundo e quando um aluno (AL1, linha 1)⁴⁷ questiona outro (AL2) em relação à idade, a professora (PRO) está se dirigindo ao interruptor da sala para desligar a luz, que, devido a um problema técnico, faz barulho quando ligada. Como os alunos haviam recentemente trabalhado com o par “pergunta-resposta” *how old are you? - I am ... years old.*, a professora interrompe aquela ação parando em frente ao interruptor, que está localizado bem próximo à dupla de alunos, e demanda que a pergunta seja feita em inglês (1.3). A pergunta então é refeita (1.6) e respondida (1.8) em inglês.

A busca por uma proximidade com os alunos e o desejo de deixá-los à vontade atravessa o trabalho docente na instituição. Embora essa prescrição não esteja documentada, existe a vontade de que a escola seja vista como um ambiente familiar. Os alunos são tratados pelo nome, se envolvem em atividades extraclasse dentro e fora da escola (jantares com os professores, festas promovidas pela escola, passeios, viagens ao exterior etc.), participam de momentos de confraternização que envolvem desde o pedido de uma pizza na hora do intervalo a um churrasco feito por um dos colegas de turma em sua própria residência. Através dessas práticas, a escola busca criar um vínculo com os alunos e promover relações de proximidade entre professores, alunos, colegas, direção e demais funcionários.

Ainda sobre o contexto da pesquisa, um padrão interacional bastante recorrente, que, no entanto, não será problematizado no âmbito desta pesquisa, pode ser observado nas aulas gravadas. Trata-se de uma sequência que compunha a base metodológica da escola para os níveis básicos na época em que as aulas foram gravadas. Essa sequência é discutida a partir do excerto a seguir.

⁴⁷Usaremos a abreviação “1.” para a referência às linhas dos excertos de agora em diante.

Excerto 2: “Sequência interacional típica da sala de aula pesquisada”

90 PRO: [ã you ask ã:::=
 91 AME: =°°é isso aí°°=
 92 PRO: =bêr=
 93 AL9: =mhm
 94 (1.3)
 95 AL1: whose is this ball?
 96 AL2: °°i don't know°°
 97 BER: [i don't know i think ã:: this is [dedé's ball
 98 AL3: [°eu não ↑sei°
 99 (.)
 100 PRO: { [ts it is co↑rrect.

No Excerto 2, a sequência inicia na linha 90, quando a professora dirige o olhar para AL1 e denomina ele e outro aluno, Bernardo (l.92) para produzirem a pergunta-resposta que é tópico da aula naquele momento (*whose is thi...?/This is... 's*). AL1 então elabora a pergunta (l.95), que é respondida por Bernardo (linha 97) após o que parece ser uma oferta de ajuda de AL2 (na linha 96). Finalmente, a professora avalia a produção do par, *ts it is co↑rrect*. (l.100). Esse formato sequencial é recorrente e consiste, portanto, de quatro turnos. No primeiro deles, a professora inicia a sequência a partir de um diretivo, iniciado com uma espécie de distribuição de tarefas (quem irá perguntar e quem irá responder o quê). Em seguida, no segundo turno, um dos alunos realiza a ação projetada pela professora, que geralmente vem em formato de pergunta. Essa pergunta, por sua vez, projeta uma nova ação, já que sem tem um novo interlocutor, que irá fechar o par adjacente iniciado imediatamente após o diretivo da professora. Esse interlocutor, um segundo aluno, no terceiro turno, fornece a segunda parte do par adjacente iniciado pelo colega. Finalmente, a professora realiza uma espécie de avaliação daquelas ações, que poderiam ser vistas como “meta-ações”. O emprego do termo “meta-ações” parece ser plausível uma vez que se trata de um par adjacente realizado a partir do diretivo da professora com vistas à produção de uma linguagem com fins didáticos ligados à aprendizagem da linguagem, ou seja, de uma “meta-linguagem”. Ainda, essa avaliação não é uma avaliação de conteúdo apenas, como parece ser o caso da sequência IRA, da qual falamos acima, mas uma avaliação que envolve vários aspectos da produção de um par adjacente, como pronúncia e entonação, por exemplo.

2 PARTICIPANTES E TRATAMENTO DOS DADOS

Apesar da extensa constituição do *corpus* gerado, para os fins específicos deste estudo, nos detemos apenas em analisar as gravações em vídeo das aulas de uma das professoras da unidade de ensino pesquisada. A entrada em sala de aula, como mencionei acima, deu-se primeiramente mediante a aceitação da diretora da escola. Após a apresentação da pesquisa que eu estava propondo fazer, ela me permitiu conversar com uma das professoras que lecionava no sábado à tarde (quando eu poderia realizar as gravações) sobre a participação dela na pesquisa. Após o aceite da professora, a diretora e eu combinamos que eu gravaria um mês de aula, ou seja, de 4 a 5 encontros, não necessariamente consecutivos.

A professora, Andréia⁴⁸, brasileira, tinha 20 anos na época e cursava Letras – Inglês, tendo sido aluna de LI naquela unidade escolar desde o nível básico, onde também atuou como monitora. Ela estava lecionando na instituição há dois anos e havia participado de dois treinamentos de professores.

A turma era composta por onze alunos brasileiros com idade entre 18 e 28 anos. Na época, eles apresentavam um nível de proficiência bastante baixo. Nenhum havia estudado inglês em escola de idiomas anteriormente e cursavam o primeiro semestre do nível básico na instituição há pouco mais de dois meses. O contato com eles se deu da seguinte forma: primeiramente, com a autorização da diretora e da professora, assisti a uma das aulas do grupo, sem realizar a filmagem. O objetivo dessa observação inicial foi o de conhecer como o espaço era coabitado pelos membros daquela comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998; HALL, 2001). A visualização de como as coisas funcionavam naquela sala de aula (disposição das cadeiras, atividades realizadas etc.) me permitiu também pensar o processo de gravação das interações, que aconteceria posteriormente e envolveria tanto a minha presença quanto a da câmera de vídeo. No retorno do intervalo – que se deu após a primeira hora de aula – a professora concedeu-me um espaço para falar com os alunos sobre a pesquisa e para consultá-los sobre a filmagem. Como nenhum deles demonstrou ser contra o procedimento de geração de dados, após duas semanas, dei início às gravações.

As filmagens foram realizadas por mim entre os meses de maio e junho, conforme o cronograma a seguir.

⁴⁸Nome fictício.

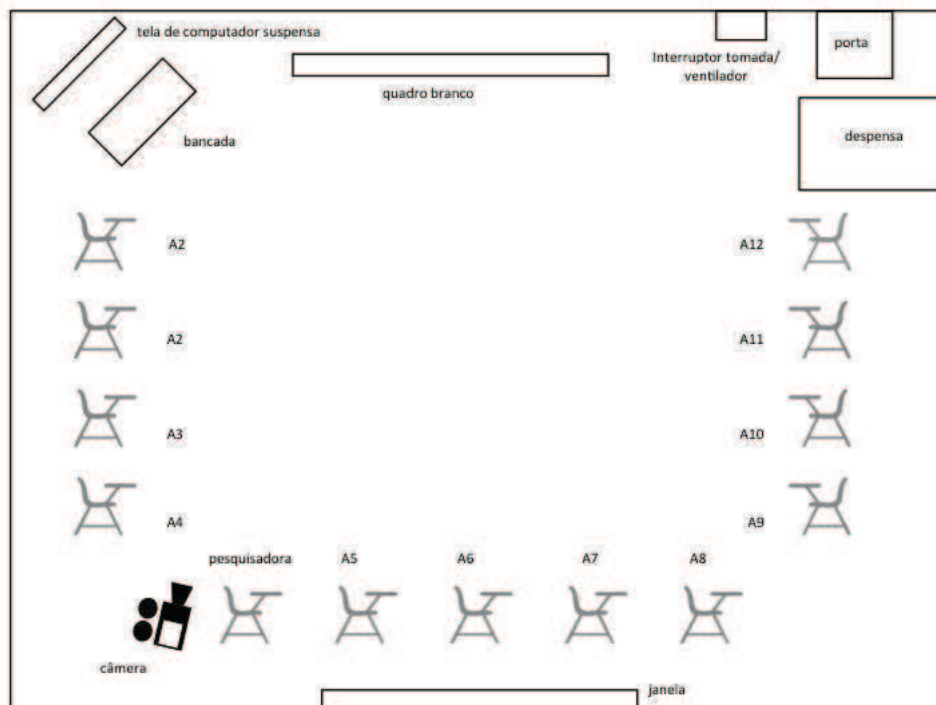
Quadro 2 – Cronograma de procedimentos de geração de dados

DATA	PROCEDIMENTO
10/05/2008	Observação da aula
24/05/2008	Filmagem de aula 1
30/05/2008	Filmagem de aula 2
07/06/2008	Filmagem de aula 3
21/06/2008	Filmagem de aula 4
28/06/2008	Filmagem de aula 5

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o quadro, no total, foram filmadas 10h-a da mesma turma. Entretanto, apenas 8h-a foram analisadas. Utilizou-se apenas uma filmadora, digital (Sony modelo DCR-DVD300), e a opção foi por posicioná-la no canto esquerdo da sala, entre duas classes (uma delas onde eu estava sentada) apontada para o quadro branco. Essa escolha se deu porque as cadeiras onde os alunos sentavam encontravam-se encostadas na parede e trazer todo o círculo de classes para frente era inviável para os efeitos práticos da aula. A figura abaixo ilustra a organização espacial da sala de aula durante as gravações.

Figura 3 – Organização da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

A filmagem, portanto, focalizou a figura da professora, sem, contudo, deixar de apreender a fala de todos os participantes. Isso quer dizer que para a análise dos turnos da professora, contou-se tanto com a gravação em áudio quanto com a em vídeo, enquanto que

em relação aos turnos dos alunos, em sua grande maioria, temos apenas o áudio e as anotações de campo. Nos meses que se seguiram à geração de dados, procedemos à transcrição integral do conteúdo verbal das gravações sem focar nos detalhes da fala-em-interação, como pausas, alongamentos, ênfases etc.

Na medida em que se afinou o olhar em relação ao funcionamento da fala-em-interação, passou-se a identificar algumas recorrências e acabou-se por redefinir o próprio foco de análise da tese, que levou à segmentação propriamente dita. Essa segmentação foi *data-driven*, ou seja, realizada a partir da observação das gravações. A partir disso é que se começou a gradualmente notar a recorrência dos momentos em que as sequências iniciadas pela professora eram abandonadas momentaneamente em virtude da participação de um (ou mais) aluno(s). Foi decidido, então, segmentar os momentos em que a professora se orientava para essa participação e passou-se a questionar a respeito da organização interacional desses segmentos. Foi assim que as perguntas que norteiam esse estudo foram sendo delineadas.

Os vídeos selecionados para análise foram novamente observados e procedeu-se ao refinamento das transcrições deles com ajuda dos softwares *Audacity*, *Clan* e *Excel*. Como os dados foram gravados com uma filmadora, não era possível deixar de analisar os elementos não verbais constituintes das interações⁴⁹ e, em um segundo momento, focar também em aspectos como direcionamento do olhar, postura corporal e gestos empregados pela professora. A constante observação dos vídeos e detalhamento das transcrições também fez emergir a necessidade de olhar mais profundamente para os aspectos prosódicos dos segmentos selecionados. Em um primeiro momento, através da análise auditória (sensorial, sem ajuda de um software), percebeu-se que havia uma mudança na produção prosódica da fala da professora nos turnos seguintes às participações contingentes dos alunos. Como a análise auditória dificulta a identificação da característica específica que sofre alteração (volume, tom, qualidade de voz etc.), procedemos a uma análise acústica através do software *Praat* nos detendo no volume e tom da voz da professora.

O número de segmentos selecionados não foi decidido *a priori*, mas sim na medida em que o *corpus* se tornava representativo daquele aspecto do trabalho real-concretizado que estava sendo focado. Quanto à transcrição em si, diversos elementos foram sendo adicionados sempre que, ao assistir à gravação novamente, havia algo relevante não notado até então. É sobre a transcrição dos dados que trata a seção 2.1 a seguir.

⁴⁹Agradeço à Profª. Dra. Ana Cristina Ostermann especificamente pelo comentário valioso referente à análise multimodal durante a banca de qualificação.

2.1 A transcrição dos dados

Considerando a natureza dos dados, os interesses e as bases teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa, a transcrição ocupa um lugar central. As transcrições permitem ao analista visualizar a complexidade da fala-em-interação em um formato estático, relativamente fácil de ser manuseado, que seria impossível de ser feito durante o evento em si (LIDDICOAT, 2007). Há consciência, no entanto, de que o leitor menos familiarizado com as convenções utilizadas pode encontrar dificuldades ao se deparar com elas nos capítulos analíticos. Por isso, apresentar-se-á a transcrição dos dados de forma detalhada tanto no que diz respeito aos aspectos verbais quanto aos gestuais e prosódicos. A expectativa é de que isso torne os segmentos de fala-em-interação mais inteligíveis para o leitor.

Nos segmentos transcritos a fonte utilizada é a *Courier New* tamanho 10. Os nomes e apelidos dos participantes foram modificados para preservar suas identidades e abreviados em apenas três caracteres (caixa alta) para os fins práticos da transcrição, como segue.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Nome	Apelido	Abreviação
Andréia	Dedé	AND
Amelí	Ame	AME
Ariel	-	ARI
Bernardo	Ber	BER
Cleiton	Mamasita	MAM
Elisane	Elis	ELI
Frederico	Fredi	FRE
Roberto	Boby	BOB
Rudinei	Rudi	RUD
Ronei	Ron	RON
Vanessa	Vane	VAN
Viviane	Vivi	VIV

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando não é possível identificar qual dos alunos falou, utiliza-se apenas a abreviação de aluno, AL, acompanhada de um número (a começar pelo número 1) apenas para sinalizar a troca de falantes (por exemplo, AL1). Quando um turno de fala é produzido por mais de um aluno em uníssono, emprega-se o termo ALS (alunos[as]). O mesmo termo é empregado quando há risada produzida por mais de um aluno ou quando a fala é ininteligível, mas sabemos que se trata de um turno em que vários alunos estavam falando ao mesmo tempo. Na transcrição, os turnos da professora são antecidos por PRO, embora a referência a ela seja também como Andréia (nome fictício) durante a prosa analítica.

O conjunto de convenções de transcrição dos dados (cuja lista completa se encontra no Apêndice B) adotado neste estudo foi baseado no modelo desenvolvido por Gail Jefferson (ATKINSON & HERITAGE, 1984; JEFFERSON, 2004). Além do modelo jeffersoniano, também faz-se uso de outras convenções desenvolvidas/adotadas por estudiosos da fala-em-interação (SCHNACK et. al, 2005; ALMEIDA, 2009; KÄÄNTÄ, 2010; BELL, 2012; GOODWIN, 2013; SMOTROVA, 2014)⁵⁰, já que não há um sistema de transcrição universal e/ou relativamente estável voltado para a descrição dos elementos multimodais. Eles foram transcritos na medida em que se mostraram relevantes para a sequencialidade dos momentos de fala-em-interação selecionados. No entanto, tendo em vista o objetivo de possibilitar que o leitor possa verdadeiramente acessar os dados de maneira a acompanhar o raciocínio da tese e, conseqüentemente, chegar à mesma interpretação dos eventos à que nós chegamos, optou-se por não incluir, por exemplo, a descrição detalhada das ações não verbais na transcrição. Em vez disso, incluiu-se apenas uma descrição bastante objetiva de algumas ações importantes para o momento interacional em si (aparecem em negrito na linha subsequente à transcrição da fala). Para melhor ilustrar algumas dessas ações, ainda foram inseridas capturas de imagem dos vídeos, aos quais nos referimos no texto da análise como quadros.

Quanto às características prosódicas identificadas através do software *Praat*, elas serão detalhadas na análise descritiva e irão tratar apenas de dois aspectos: a intensidade sonora e a frequência das ondas sonoras. O primeiro deles é o que se costuma chamar de volume e medido em decibels⁵¹ (dB). O segundo é popularmente conhecido por tom e medido em Hertz (Hz). O aumento da média de decibels gera a impressão auditiva de volume mais alto (em contraponto a médio e baixo). Já o aumento de Hertz gera a impressão auditiva de tom mais agudo e a diminuição de Hertz de tom mais grave.

Como se trata de uma sala de aula de LI, o conteúdo majoritário das interações está em inglês. Entretanto, por se tratar do primeiro semestre de aula da turma, os termos em LI utilizados tanto pela professora quanto pelos alunos são bastante simples, de forma que não se acredita que a falta da versão em português dos trechos selecionados possa comprometer a compreensão do leitor. Ao contrário, parece-nos que colocar uma linha extra abaixo de cada turno em LI tornaria a leitura dos excertos menos dinâmica, elucidativa e agradável.

Finalmente, cabe mencionar que, levando em conta os propósitos deste estudo, a fala dos participantes foi transcrita ortograficamente. Isso significa dizer que não foi realizada a

⁵⁰Não posso deixar de mencionar a influência de dois grupos de pesquisa com os quais me envolvi durante este período, que acabaram por influenciar tanto na minha escolha pelos programas que utilizei para ver, ouvir e transcrever as gravações quanto na escolha das convenções de transcrição: o grupo FEI (Unisinos, coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann) e o grupo CRELLT (Penn State University, coordenado pela Profa. Dra. Joan Kelly Hall).


⁵¹O Decreto Federal nº 81.621, de 03/05/1978, sobre o Quadro Geral de Unidades de Medidas, estabelece que a forma legal do plural de *decibel* é decibels.

transcrição dos elementos linguísticos com base em como são pronunciados pelos participantes, mas sim com base na ortografia escrita padrão de tais elementos. Assim, por exemplo, nos verbos em LP empregados no infinitivo, como fazer, chorar, viver, mesmo quando pronunciados sem o “r” final, manteve-se o “r” na transcrição. Contrações típicas do português falado no Brasil, como “prum”, ao invés de “para um” e alterações de sotaque tanto em LI quanto em LP também não são marcadas e aparecem em sua forma de escrita padrão.

A seguir se apresenta um excerto (retirado dos dados, mas não utilizado na análise) meramente ilustrativo da transcrição da fala-em-interação no âmbito deste estudo, que visa a preparar o leitor para o capítulo dos *Resultados*.

Ilustração 1 – Exemplo de transcrição multimodal utilizado neste estudo

Excerto 3:

- 1 PRO: {don't like (this music) do you like
 2 **{olhando para aluna sentada à esquerda da sala;**
- 
- 3 **balança o indicador em sinal de negação**
 4 (1.0)
 5 ALU: ãã
 6 PRO: {do you like?
 7 **{franze a testa; aponta para aluno sentado à direita**
 8 **da sala**
- 9 ALS: {xxx
 10 PRO: {só eu gosto?
 11 ALU: ((levanta o dedo))
 12 PRO: {e:::
 13 **{bate palmas**
 14 ALS: xxx
 15 ALU: é boa. calma.

Como podemos observar na Ilustração 1, cada turno de fala é precedido de seu respectivo número de linha de acordo com a ordem em que aparece no segmento completo (um por seção). Os títulos dos segmentos, que aparecem no início de cada seção, foram escolhidos na medida em que representam aquele momento interacional. Eles incluem

palavras em LI e LP e seu léxico é proveniente de elementos da fala dos participantes naquele segmento específico. Os segmentos são divididos em excertos, cuja numeração não faz referência alguma à ordem cronológica das gravações ou aos segmentos (seções) anteriores.

Eventualmente há a necessidade – para fins de análise e leitura – de o mesmo excerto precisar ser apresentado novamente, o que implica uma nova numeração subsequente. Em cada excerto, as linhas são utilizadas apenas para referência em relação ao segmento em si e não correspondem às linhas de nosso arquivo completo de transcrições dos dados. Sua numeração é iniciada a partir do número 1 a cada novo segmento de fala apresentado, ou seja, a cada nova seção. Da mesma forma, os quadros referentes às ações corporificadas apresentam números sequenciais de acordo com o seu aparecimento na tese; se reproduzidos uma segunda vez, aparecem com uma nova numeração.

A seguir, são feitas algumas considerações sobre questões éticas envolvendo a pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUESTÕES ÉTICAS

Por se tratar de uma pesquisa acadêmico-científica realizada a partir da gravação em vídeo de pessoas em situações naturalísticas, é fundamental abordar-se de forma detalhada os procedimentos éticos adotados durante todo o processo investigativo. Tais procedimentos dizem respeito ao consentimento para a pesquisa, ao meu próprio posicionamento enquanto pesquisadora naquele contexto e à preservação da identidade dos participantes e da instituição pesquisada.

O projeto de estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Unisinos, responsável pela emissão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), que foi assinado pela professora participante antes da geração dos dados. Como as filmagens não focalizaram os alunos, o termo foi assinado apenas pela professora, que estava ciente de que poderia abandonar a pesquisa a qualquer momento sem precisar justificar-se e/ou sofrer qualquer tipo de penalização. No TCLE, no entanto, não há menção ao uso do vídeo para fins didáticos ou acadêmicos, como apresentações em sessões de análise de dados ou congressos. Essa permissão foi requisitada pessoalmente e por *e-mail* em um momento posterior à filmagem, quando nos deparamos com essa necessidade.

Tanto a professora quanto os alunos e a diretora da escola foram informados sobre a pesquisa em linhas gerais, sem que fossem fornecidas maiores informações sobre os interesses e os propósitos da pesquisa. Além de não se ter um foco específico de análise na época devido ao caráter *data-driven* da pesquisa, optou-se por não entrar em detalhes para que

os participantes agissem o mais naturalmente possível. Foi lhes dito apenas que o interesse era entender como as aulas funcionavam e não em avaliar as ações da professora, o emprego da metodologia da escola ou o desempenho dos alunos.

Mesmo assim, em conversa com a diretora em um momento posterior às filmagens, ela demonstrou interesse em saber a minha opinião sobre o trabalho da professora participante, o que é compreensível se for levado em conta o papel institucional que ela exerce e o fato de eu conhecer não só a própria diretora, mas a instituição como um todo e, conseqüentemente, saber o que é esperado dos professores. Esse último item aliado ao fato de eu estar realizando um estudo em nível de pós-graduação possivelmente fez com que a diretora inferisse que a minha opinião sobre o agir docente daquela professora poderia ter algum valor. Obviamente eu me absteve de qualquer julgamento em relação à prática docente e fiz apenas alguns comentários gerais sobre o grupo parecer estar engajado e motivado.

Além dos nomes e apelidos fictícios dados aos participantes, demais termos que remetem a elementos possivelmente reveladores da identidade da instituição escolar e/ou dos participantes também foram cuidadosamente substituídos. Outra medida tomada nesse sentido foi o tratamento das imagens que acompanham a maior parte dos excertos. Elas foram manipuladas com a ajuda do software *Adobe Photoshop*, que torna praticamente impossível o reconhecimento da identidade facial/corporal dos participantes, mas possibilita visualizar o contorno das feições de forma que se possa observar o direcionamento do olhar e os movimentos da boca.

Algumas limitações metodológico-analíticas que, como será mostrado, não comprometem a validade e a confiabilidade da pesquisa serão discutidas a seguir.

4 LIMITAÇÕES METODOLÓGICO-ANALÍTICAS E CONFIABILIDADE DOS DADOS

Como dito, as gravações foram realizadas com uma filmadora apenas. Primeiramente, nossa ideia era filmar as aulas com dois aparelhos, o que possibilitaria gravar as interações sob dois ângulos, o da professora e o dos alunos, como sugerem Heath et al. (2010). Isso acabou não acontecendo devido à dificuldade de lidar com problemas técnicos de um dos equipamentos, que, por se tratar de um modelo bastante antigo, com fita, tendia a trancar e fazer barulho, o que poderia acabar interrompendo o fluxo da aula. Uma vez que o interesse maior da pesquisa era o agir docente, não se viu problema em prosseguir mesmo sabendo que haveria certas dificuldades em apreender as ações dos alunos por não poder visualizá-los nas gravações.

O outro aparelho que estava disponível na época e que foi usado então para a gravação das aulas era um pouco melhor, mas ainda assim com suas limitações, já que se tratava de uma câmera não muito moderna, que utilizava mini-DVDs com 30 minutos de duração cada. Esses DVDs precisavam ser trocados durante a aula e apresentavam uma baixa resolução de imagem, o que acabou prejudicando as imagens apresentadas nas análises, já que algumas expressões faciais, embora visualizáveis no vídeo, não ficam claras quando capturadas. Cabe mencionar também que, por se tratar de um contexto de fala-em-interação entre múltiplos participantes, alguns turnos de fala (majoritariamente dos alunos) foram impossíveis de serem ouvidos. Esses turnos ininteligíveis, contudo, são minoria e não comprometem a compreensão das ações coconstruídas nos segmentos selecionados.

Outro item importante a mencionar é que optou-se por não utilizar a primeira gravação realizada. Uma das razões para essa escolha se deve ao fato de que o estranhamento da câmera parece ser mais comum no início dos procedimentos e acredita-se que possa haver uma maior regulação das ações por parte dos participantes. A outra razão é o fato de a diretora ter participado da primeira aula gravada, o que também entendemos como uma possível influência nas ações da professora.

Essa escolha remete a uma questão recorrente em pesquisas de ordem naturalística, conhecida por “paradoxo do observador” (LABOV, 1972) ou “dilema do espelho unidirecional” (SPEER & HUTCHBY, 2003). O paradoxo diz respeito ao fato de que para a geração de dados de ordem naturalística, a participação do pesquisador e da câmera são imprescindíveis. No entanto, a presença de ambos impede que o evento aconteça como aconteceria se eles não estivessem lá, ou seja, tornam o evento “menos natural”. Portanto, essa “contaminação” causada pelo pesquisador e os aparelhos de gravação só poderia ser evitada “se o pesquisador pudesse observar através de um espelho unidirecional ou se tornar, literalmente, a mosca na parede mencionada no provérbio popular” (SPEER & HUTCHBY, 2003, p. 317, tradução nossa)⁵².

Outra questão paradoxal está ligada ao caráter dos dados transcritos. Ainda que a análise tenha sido realizada a partir das gravações, o que é apresentado neste estudo são segmentos da fala-em-interação transcrita, que não é o evento em si, mas uma representação do momento interacional registrado. Nas palavras de Ten Have (2007, p. 95, tradução nossa): “as transcrições não são os dados da AC, mas sim um jeito conveniente de capturar e

⁵² “[...] if the researcher could stand behind a one-way mirror or become, in a literal sense, the proverbial fly-on-the-wall” (SPEER & HUTCHBY, 2003, p. 317).

apresentar o fenômeno de interesse de forma escrita”⁵³. Além disso, essa representação da fala-em-interação não é um objeto acabado, pois pode sofrer alterações a partir da observação de outros pesquisadores ou da observação repetida do próprio pesquisador. Ela tampouco é neutra, mas sim atravessada por elementos referentes à subjetividade do pesquisador e a seus interesses de pesquisa, carregando consigo hipóteses, definições e objetivos (HUTCHBY AND WOOFFITT, 2011; OCHS, 1979).

Apesar da pesquisa estar atravessada por tais questões, acredita-se que a validade dela está assegurada e em consonância com os objetivos pretendidos e as perspectivas adotadas. Essa afirmação é apoiada pelo fato de que não há embasamento em representações feitas pelos participantes acerca de suas ações. Questionar os participantes a respeito de um tema específico nos dá acesso aos discursos que circulam em torno deste tema, como a profissão docente, por exemplo. No entanto, caso se almeje uma compreensão do agir-referente, parece-nos imprescindível examinar como esses discursos operam durante os momentos de realização-concretização daquele trabalho, ou seja, na interação em si.

Finalmente, reitera-se que a coleção enxuta de dados de fala-em-interação analisada permitiu um olhar meticuloso sobre os detalhes das trocas entre os participantes, o que também está de acordo com o desejo de lançar luz sobre as contingências do trabalho docente e a complexidade de sua realização sem o objetivo, contudo, de proceder a quantificações e generalizações para além do presente estudo.

Nesta parte, buscou-se tratar de questões voltadas para a realização da pesquisa no plano metodológico. Falou-se sobre os procedimentos de geração de dados, sobre o contexto da pesquisa e sobre o *corpus* selecionado para análise de uma forma mais detalhada. Os participantes foram apresentados, bem como as convenções de transcrição. Finalmente, foram abordadas questões relacionadas à ética da pesquisa, bem como às limitações e à confiabilidade dos dados, que serão analisados na Parte III a seguir.

⁵³“Transcripts are not the data of CA, but rather a convenient way to capture and present the phenomena of interest in written form” (TEN HAVE, 20007, p. 95).

PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo geral deste estudo é explorar e descrever qualitativamente o trabalho real-concretizado em sala de aula de LI. Quer-se mostrar, com base nas duas perspectivas adotadas, que as ações docentes são moldadas tanto pelas sequências interacionais locais e contingentes quanto pelas prescrições institucionais que orientam as ações em curso.

A análise dos dados foi dividida em três capítulos, que serão apresentados nesta parte. Reitera-se que o foco analítico está nos momentos em que o percurso do agir é alterado em virtude das contingências interacionais materializadas nas participações dos alunos. Considerando a complexidade da fala-em-interação, na busca por melhor retratar como esses momentos são iniciados e levados a cabo, iremos nos deter às minúcias interacionais e linguísticas dos exemplos selecionados. Isso quer dizer que, inicialmente, será realizada a descrição da fala-em-interação. Dentro dessa descrição serão incluídos gestos e posicionamentos corporais, direcionamento do olhar e traços prosódicos quando se mostrarem relevantes para a análise em questão. Depois, focaremos em questões de ordem linguístico-discursiva.

No Capítulo 1, portanto, abordaremos os exemplos de fala-em-interação em que o percurso do agir nos momentos em que se observa contingências interacionais é recorrente. A partir dos segmentos selecionados (oito no total, sendo que cada um corresponde a uma seção), também será detalhado o *ambiente interacional* (RICHARDS & SEEDHOUSE, 2005, xv) em que essas participações ocorrem, as ações materializadas a partir delas e os métodos empregados pelos participantes para retomar o curso do agir.

O Capítulo 2 apresenta outros segmentos interacionais, que também serão descritos minuciosamente. No entanto, esses constituem-se como “rotas alternativas”, ou seja, trata-se de percursos diferentes dos observados no Capítulo 1. Esse capítulo é dividido em quatro seções, que juntas, além de retratarem os ambientes interacionais de ocorrência das participações, as respectivas ações realizadas por elas e os métodos de retomada do curso do agir, também permitem visualizar outros dois movimentos do trabalho real-concretizado analisado. O primeiro deles diz respeito a uma impossibilidade inicial de intraexpansão do projeto de ensino e o outro está ligado à retomada da intraexpansão após o seu fechamento, que traz à tona, como será mostrado na análise, a prescrição institucional de não falar português em sala de aula.

No Capítulo 3, alteram-se lentes analíticas e foca-se nas questões linguístico-discursivas, trazendo para discussão as categorias inicialmente propostas por Bronckart (1999,

2006, 20008) e relacionando-as com a análise empreendida nos capítulos anteriores. Pretende-se, com esse capítulo, aliar as compreensões construídas nos capítulos anteriores em busca de uma caracterização e discussão mais ampla sobre a tarefa inerente à profissionalidade docente de pilotar um projeto de ensino e lidar com as participações dos alunos.

1 DO PROJETO DE ENSINO ÀS CONTINGÊNCIAS INTERACIONAIS

A partir da análise dos segmentos de fala-em-interação a serem discutidos neste capítulo, será apresentada a sequência de ações recorrentes observadas nos momentos em que o curso do agir é alterado devido a contingências interacionais. Essa sequência de ações pressupõe as seguintes partes: 1) projeto de ensino; 2) participação contingente; 3) alinhamento; 4) intraexpansão do projeto de ensino; 5) fechamento; e 6) projeto de ensino.

Mesmo que, em sua definição de profissionalidade docente, Bronckart (2006) mencione o termo *projeto de ensino pré-determinado*, a ideia de projeto de ensino não é discutida; tampouco se encontrou uma definição do que significaria essa pré-determinação mencionada pelo autor. Nosso entendimento de projeto de ensino pressupõe que os eventos de ensino/aprendizagem não se dão por acaso. No caso em estudo, as ações pedagógicas estão amparadas por prescrições que permeiam o trabalho na instituição escolar, por um material didático que orienta a ordem dos tópicos e a própria sequencialidade da aula, além de um plano de aula (material ou não). Vemos materializada, no trabalho real-concretizado em análise, parte de um projeto didático-institucional maior, que seria constituído por projetos interacionais menores – como definimos anteriormente a partir de Levinson (2012). Esses projetos interacionais são implementados através das sequências interacionais e juntos constituem e tornam possível o *projeto de ensino*.

Durante a implementação do projeto de ensino, observam-se *contingências interacionais*. O termo contingência se refere à ideia de que, embora a fala-em-interação seja de alguma forma previsível/projetável, sua realização depende da ocorrência de elementos gerenciados ao longo da interação e não *a priori*. Nas palavras de Ford (2004, p.30), “não se pode jamais planejar interações espontâneas, nem nossas próprias articulações ou as contribuições alheias; isto, juntamente com os múltiplos sistemas de sinais que empregamos, constitui a contingência da fala-em-interação”. Por contingências, entende-se, portanto, o conjunto de múltiplas possibilidades de práticas e ações que podem acontecer no contexto de cada interação específica, ou “o elemento de surpresa”, como menciona Van Lier (1996, p. 171). No caso dos segmentos analisados, essas contingências se manifestam através da

participação dos alunos, mais especificamente, nos momentos em que se observam turnos espontâneos (sem pré-alocação), ou alocados previamente, mas que, de certa forma, não atendem à expectativa interacional projetada pela ação anterior a eles. A essas participações especificamente, chama-se, no âmbito desta pesquisa, de *participações contingentes*.

Como tratado anteriormente, a realização e o entendimento das ações dependem do significado que os participantes de uma determinada interação atribuem a essas projeções (LEVINSON, 2012), que é demonstrado a partir do alinhamento (ou não) à ação empreendida (STIVERS, 2008; STIVERS et al., 2011). Esse *alinhamento* é visível nos dados quando a professora demonstra aceitar o “desvio de percurso” proposto pelos alunos. Veremos que nos dados o alinhamento parece funcionar como um *ticket de entrada* para que a proposta de redirecionamento do projeto de ensino possa acontecer. Como veremos, durante esses momentos, trechos que podem ser caracterizados como episódios de afiliação (LINDSTRÖM & SORJONEN, 2013) também são recorrentes.

É esse alinhamento que dá início ao que está se chamando de *intraexpansão do projeto de ensino*. Trata-se das ações subsequentes, que estão, de certa maneira, ligadas à participação contingente de um dos alunos. Tal terminologia é justificada a partir de outras duas compreensões. A primeira delas diz respeito ao fato de que o projeto não é abandonado, mas sim expandido internamente durante a sua implementação. A segunda delas está ligada ao fato de que as participações dos alunos, estão, de alguma maneira, ligadas ao projeto de ensino e constituem-no como tal, da forma que mostraremos na análise.

Observa-se ainda, ações que projetam um encerramento dessas intraexpansões, já que é na sequencialidade dessas ações que acontece a retomada das ações em curso antes das participações dos alunos. Essa fase observada imediatamente após a intraexpansão do projeto de ensino, chamaremos de *fechamento*, que é seguido de um retorno ao projeto original em andamento.

Além de mostrar como essas partes são materializadas na fala-em-interação em sala de aula, a partir da descrição dos excertos selecionados, busca-se apontar as diferentes ações realizadas a partir das participações dos alunos bem como os diferentes métodos empregados pela professora para retornar ao seu projeto de ensino.

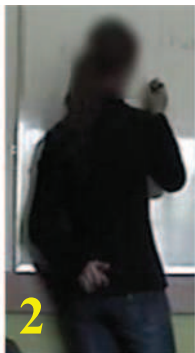
1.1 “Is his”: a intraexpansão do projeto de ensino a partir de um pedido de ajuda

O primeiro excerto a ser analisado diz respeito a um momento da aula em que, após trabalharem exaustivamente com o par adjacente “pedido de informação – provimento de informação” *What’s his/her telephone number-His/her telephone number is...*, a professora

(Andréia) coloca uma música de fundo⁵⁴, fica de costas para os alunos e passa a escrever a pergunta e a resposta no quadro-branco. Tais ações são entendidas pelos alunos como um pedido para que eles copiem o par trabalhado no caderno. É neste momento que AL1, no entanto, toma o turno (l.2) e menciona a sua dificuldade em pronunciar as palavras “is his”.

Excerto 4:

1 PRO: [costas para os alunos, escreve no quadro



2 AL1: [(sora) é muito difícil falar is his

3 PRO: **vira a cabeça para a direita, olha para AL1**



4 PRO: so↑rry

5 (.)

6 AL1: é muito difícil [falar is his

7 AL2: [(falar)xxx palavra

8 PRO: [IS ↓HIS

9 [baixa o volume da música

10 AL2: [xxx (difícil)

11 AL3: [°só se tu abreviar°

12 AL2: [xxx

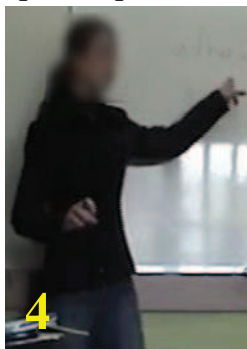
No quadro 3 se observa que imediatamente após a participação do aluno (l.2), a professora para de escrever, direciona a cabeça para o lado e olha para AL1. Apesar dessa orientação inicial, nota-se que a mão esquerda de Andréia ainda está atrás de seu corpo e ela

⁵⁴A música de fundo é uma marca das aulas de muitos professores na instituição, que utilizam a música para os momentos em que os alunos interagem em pares, realizam atividades no livro ou copiam no caderno.

ainda se encontra na mesma posição corporal de quando estava escrevendo no quadro (quadro 1). Em seguida, Andréia inicia reparo da fala de AL1 (*so↑rry*, 1.4) e vira levemente o corpo para a direita afastando o braço do quadro. Após o autorreparo realizado por AL1 (1.6), Andréia demonstra se alinhar com AL1, já que ela baixa o volume da música e repete o termo com o qual AL1 está tendo dificuldade (*IS ↓HIS*, 1.8). Neste momento, o redirecionamento do agir de Andréia parece estar completo, pois ela se vira para o grupo olhando para AL1 e produz, após os turnos sobrepostos de AL2 e AL3 (1.10-11), uma nova repetição do termo sinalizado como problemático por AL1.

Excerto 5:

13 PRO: [^ois his^o
 14 AL4: [xxx
 15 (0.5)
 16 PRO: {abbreviate ↑here (.) WHAT's. his
 17 {aponta para o item "what's" escrito no quadro



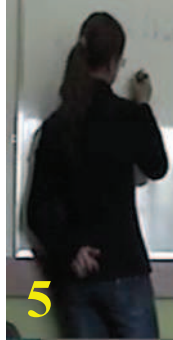
18 (.)

Desta vez, tem-se a impressão auditiva de que o volume de voz de Andréia está mais baixo (^ois his^o, 1.13), como se estivesse falando para si mesma. Após uma pausa (1.15), Andréia oferece uma resposta à AL1 (*abbreviate ↑here (.) WHAT's. his*, 1.16). “Here” refere-se ao trecho a ser abreviado (*what is*), escrito no quadro e para onde Andréia aponta. É interessante notar que os traços prosódicos dos turnos de Andréia após a pausa parecem reforçar a mudança no curso do agir da professora, já que o turno em que a participante repete pela segunda vez “is his” (1.13) e seu turno subsequente (1.16), no qual ela demonstra atribuir ao comentário inicial de AL1 uma ação de pedido de ajuda, apresentam características prosódicas bastante distintas. O primeiro deles (^ois his^o, 1.13), mesmo estando em sobreposição, o que influencia a medição de volume e tom, frequentemente elevando os números, é emitido em um volume de 74dB e o tom de voz está em 126Hz. Já no caso do segundo turno em questão (*abbreviate ↑here (.) WHAT's. his*, 1.16), o volume sobe

para 75dB e o tom para 319Hz. Trata-se de uma mudança significativa, que parece marcar a emergência de uma demanda contingente, *resolver o problema de AL1*, dentro do projeto de ensino de Andréia. Uma proposta de encerramento dessa intraexpansão do projeto de ensino pode ser observada em seguida.

Excerto 6:

1 AND: [costas para os alunos, escreve no quadro



2 AL1: [(sora) é muito difícil fala is his

3 AND: **vira-se para AL1**



4 AND: so↑rry

5 (.)

6 AL1: é muito difícil [falar is his

7 AL2: [(falar) xxx palavra

8 AND: [IS HIS↓

9 [abaixa o volume da música

10 AL2 [xxx (difícil)

11 AL3: [°só se tu abreviar°

12 AL2: [xxx

13 AND: [°is his°

14 AL4: [xxx

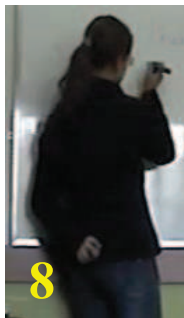
15 (0.5)

16 AND: {abbreviate ↑here (.) WHAT's. his

17 {aponta para o item "what's" escrito no quadro



18 (.)
 19 AL1: °°what's his°°
 20 PRO: what's his [no problem.=
 21 [what is his.
 22 PRO: =volta a escrever no quadro



Essa intraexpansão do projeto de ensino é encerrada com uma nova repetição do termo seguida de *no problem.* (1.20), que juntos marcam o fechamento da sequência iniciada por AL1, uma vez que tanto o aluno quanto a professora voltam a escrever. Observa-se que neste momento, embora Andréia se alinhe à ação projetada por AL1, ela parece não se afiliar à instância afetiva expressa por AL1 (a de que pronunciar “is his” é difícil). Além disso, o fechamento do tópico contingente iniciado por AL1 com um pedido de ajuda é realizado não por ele, como seria de se esperar (após o turno contendo a ajuda, o solicitante poderia sinalizar seu entendimento de alguma forma, agradecendo, por exemplo). A sequência de pedido de ajuda é encerrada pela professora, que parece se orientar neste momento para a necessidade de concluir o que estava fazendo, ou seja, retornar às ações ligadas ao seu projeto de ensino, que, como vemos, naquele momento, pressupõe que ela escreva no quadro a pergunta e resposta trabalhadas anteriormente e que os alunos as copiem no caderno.

Na interação analisada, vimos uma tomada de turno que ocorre em forma de sequência principal em um momento em que a professora se encontra de costas para os alunos. Não obstante a ação de AL1 receba a atribuição de pedido de ajuda, é a própria professora quem encerra a sequência, marcando o retorno às suas ações anteriores ao turno de AL1. A interação a ser analisada a seguir permite visualizar outro pedido de ajuda, mas que se dá em um contexto interacional diferente do que foi observado.

1.2 “Case”: a intraexpansão do projeto de ensino via pedido de ajuda em meio à alocação de turnos

O Excerto 7 é o que antecede a intraexpansão do projeto de ensino que iremos descrever. Trata-se de um momento da aula em que, após trabalharem com um novo par “pedido de informação – provimento de informação” *whose is this? This is...* ‘s, os alunos se encontram sentados e Andréia acabou de distribuir objetos diversos entre eles.

Excerto 7:

1 PRO: EVERYBODY HAS [AN OB↑JECT
 2 [é me:u
 3 (0.4)
 4 PRO: [everybody ↑has [°°one°°.=
 5 AL1: [xxx
 6 ELI: =que que é isso?
 7 (0.6)
 8 PRO: BOTTLE.
 9 ALS: [bottle.
 10 PRO: [(i would say) ↑u- an ↑ugly bottle [>yeah<=
 11 AL2: [xxx
 12 PRO: =say [BOTTLE
 13 ALS: [bottle
 14 AL3: [xxx
 15 AL4: [xxx
 16 PRO: {↑ok
 17 **{estala os dedos**
 18 PRO: bo↑by make your question to:, (.) mamasita.
 19 (0.6)
 20 BOB: ã::
 21 (2.0)
 22 PRO: [°°pencil[case°°
 23 AL5: [°°whose° (°°are these°°)
 24 BOB: where ã: whose are ↑these
 25 AL6: [°°pencil↑case°
 26 BOB: [pencil case
 27 MAM: ã::: (.) they are (0.4) boby and dede’s::: pencil case.
 28 PRO: °ses°
 29 MAM: [cases
 30 PRO: [°two pencil cases°
 31 arrã °goo:d° (.) {[you

32

{indicador esquerdo apontando para aluno

33

à esquerda da sala



Após se certificar de que todos os alunos têm um objeto em mãos (l.1-4), que será usado na realização da atividade seguinte, Andréia aloca os turnos para Bobby e Mamasita (l.18). Demonstrando entender que Bobby não lembra o termo em inglês para estojo, já que, no turno em que Bobby deveria realizar a pergunta esperada, ele se limita a produzir um continuador alongado (ã:::, l.20) seguido de uma pausa longa, Andréia sussurra o termo “pencil case” (l.22). O turno de Andréia acontece em sobreposição ao turno de AL5, que também demonstra se orientar para o turno anterior de Bobby como um pedido de ajuda, porém de outra natureza, a de formação da pergunta, °whose° (°°are these°°) (l.23). Quando Bobby efetivamente realiza a pergunta esperada (l.24), o turno é construído em *bricolagem* (GARDNER, 2007), ou seja, com reparos iniciais, hesitações e problemas de acurácia linguística (o não emprego do plural de *pencil case*). Embora Andréia não se oriente naquele momento para o fato de Bobby não ter utilizado a forma pluralizada do termo, quando novamente não empregada por Mamasita em sua resposta na linha 27, ela corrige a fala do aluno apenas pronunciando a última sílaba faltante em volume de voz reduzido e reformula o seu turno (°ses°, l.28) para lidar com um possível não entendimento do aluno em relação a “ses” após a imediata repetição do termo correto feita por Mamasita.

A sequência é encerrada com o que, em um primeiro momento, poderia ser considerada uma avaliação positiva da produção do aluno (good, l.31). No entanto, considerando os turnos anteriores, em que Bobby e Mamasita demonstram haver problemas com a produção do par adjacente, fica difícil sustentar que *good* esteja apenas realizando uma ação de avaliação. *Good* neste contexto interacional parece estar sendo empregado com o objetivo específico de encerrar a sequência para que a atividade possa prosseguir. Ou seja, parece operar mais como um marcador de transição, até mesmo porque é esse o entendimento que Andréia demonstra ao apontar para um novo aluno e selecioná-lo como próximo a realizar a pergunta.

Rudinei, no entanto, se orienta para turno da professora na linha 31 como sendo um lugar relevante de transição (LRT), o que de fato é, e se autosseleciona, como é possível observar na sequência da interação do Excerto 8.

Excerto 8:

34 RUD: [é que
35 PRO: **corpo voltado para o centro da sala,**
36 **indicador esquerdo apontando para aluno**
37 **à esquerda da sala**



38 PRO: **corpo voltado para a direita da sala, indicador esquerdo**
39 **apontando para frente**



É interessante notar que a iniciativa de Rudinei (é que, l.34) acontece em sobreposição à fala de Andréia, que direciona o olhar para Rudinei enquanto ainda aponta para o aluno que ela havia selecionado como próximo falante para a realização da atividade em curso (quadro 10). É neste momento que o redirecionamento do agir de Andréia tem início. Ela abandona suas ações correntes – levar adiante a sequência alocação-pergunta-resposta-avaliação (A-P-R-A) – e se coloca corporalmente disponível para atender à solicitação de Rudinei, como se observa no quadro 11. Vê-se que é só após esse alinhamento corporificado por parte da professora que Rudinei dá sequência à sua fala, como segue (l.40-45) no Excerto 9.

Excerto 9:

40 RUD: esse (0.5) ↑case que >tu fala< seria de- que se
 41 escreve /kaze/ né=
 42 PRO: =ãrrã
 43 RUD: case [>tipo vamos supor=
 44 AL8: [°a:: (é°)
 45 RUD: =↑todo objeto signi↓fica:, né,<
 46 PRO: [pencil case.=
 47 ELI: [°é o caso°
 48 PRO: =>seria< (0.6) remem↑ber [c↑d
 49 AL1: [xxx porta-canetas,
 50 PRO: **palma MD p cima, palma ME para baixo, junta palmas AM,**
 51 **som de palmas se encontrando**
 52 [case.
 53 AL2: [case.
 54 (.)
 55 PRO: pen↑cil
 56 (.)
 57 PRO: **palma MD p cima, palma ME para baixo, junta palmas AM,**
 58 **som de palmas se encontrando**
 59 ALS: [case.
 60 PRO: [°case°.
 61 estante é um (0.5) ↑book
 62 (.)
 63 ALS: case
 64 PRO: ca[se
 65 AL3: [case
 66 (0.4)
 67 PRO: °seria o lugar do:: (.) [pencil°
 68 AL4: [xxx luga:r xxx
 69 PRO: [°que pra nós é o estojo°
 70 AL5: [°xxx se fala em caso°
 71 °a gente diz case também° né=
 72 PRO: =yes.
 73 AL6: °xxx°
 74 PRO: geni↑tive?
 75 (0.5)
 76 [case
 77 ELI: [°°tu sabe o que que é isso aqui°°

78 AME: °xxx°
 79 PRO: {°caso genitivo°
 80 {cabeça balançando em sinal de afirmação
 81 {mhm
 82 {[olhar voltado para Elisane
 83 ELI: [°xxx°
 84 AME: [°xxx°

Na linha 46, assim como no segmento discutido na seção 1.1 (“is his”), após a elaboração do turno do aluno, Andréia repete o termo *pencil case*. Essa repetição parece dar início a uma nova sequência, uma sequência encaixada (JEFFERSON, 1972) que tem como tema explorar *o significado de case*. Detendo-se novamente às marcas prosódicas de volume e tom, observa-se uma constatação interessante a respeito desta alteração no curso do agir de Andréia. Quando inicia seu turno na linha 46, que acontece em sobreposição com a fala em volume mais baixo de Elisane o volume de voz de Andréia é de 71dB e o tom está em 296Hz (esses números seriam ainda menores se não tivesse acontecido a sobreposição da fala de Elisane). Na linha 48, após uma pausa, precedida do termo em português, *seria*, que é pronunciado em velocidade acelerada, ambas as características prosódicas se alteram (o volume sobe para 76dB e o tom para 323Hz). Andréia parece estar reorientando a atenção do grupo ao mesmo tempo em que anuncia que aquele será o tópico tratado naquele momento. Ambos, volume e tom, mudam novamente nos turnos seguintes quando Andréia utiliza o termo em português, *estante* (1.61), em sua explicação. Em ‘estante’, o volume cai para 73dB e o tom para 238Hz. Uma nova queda brusca de volume (70dB) pode ser observada novamente entre as linhas 67-69 em que Andréia intercala entre português e inglês. Na linha 69 se observa outra participação, desta vez da aluna Elisane, que, ao projetar o final da unidade de construção de turno (UCT) na linha 67, acaba por produzir sua fala simultaneamente à de Andréia na linha 68. Ainda que Elisane, no início da sequência encaixada, tenha se autosselecionado para responder ao questionamento de Rudinei (°é o caso°, 1.47) é só agora, com uma nova candidatura de seu turno (1.70-71), que Elisane consegue a atenção de Andréia e tem sua sugestão (de que *case* também significa *caso*) reiterada (1.72) e expandida (1.74-76; 79).

Na sequência, Excerto 10, Andréia dá por encerrada a sequência encaixada novamente empregando o termo *good* (1.85), sem que tenha havido uma produção propriamente dita nos turnos anteriores que justificasse uma avaliação. Além disso, *good* (1.85) novamente é emitido com marcas prosódicas que geram a impressão auditiva de volume de voz mais baixo (69dB

de volume e 222Hz de tom) e antecede uma nova alocação de turnos entre os alunos. Esse contexto reforça a nossa asserção de que Andréia emprega o termo em uma tentativa de *go back to business*, isto é, de retornar às ações originalmente propostas, que, por sua vez, estão vinculadas ao projeto de ensino.

Excerto 10:

85 PRO: { [°good°=
86 {**braço direito estendido em direção ao aluno à esquerda**



87 AL7: [(°me dando°)
88 AME: [°xxx°=
89 ELI: =°i don't know°
90 PRO: [ã you ask ã:::=
91 AME: =°é isso aí°=
92 PRO: =bêr=
93 AL9: =mhm
94 (1.3)
95 AL1: whose is this ball?

Essa nova alocação de turno retoma a atividade que estava sendo realizada antes da iniciativa de Rudinei e é feita com uma orientação postural muito semelhante se forem comparados os dois quadros dos vídeos (quadros 6 e 9) mesmo porque Andréia volta a selecionar o aluno para quem ela havia apontado primeiramente (AL1) quando Rudinei toma o turno na linha 34. A alocação dos turnos é feita nas linhas 90-92, em que Andréia designa o aluno Ber como o interlocutor de AL1. Além da orientação postural, os recursos prosódicos da fala de Andréia também sinalizam que ela está de volta ao projeto de ensino: há um aumento de volume (73dB) e de tom (259Hz) em relação ao turno na linha 85.

Nesta seção viu-se como o pedido de ajuda também acontece em meio à alocação de turnos. Na próxima seção será observado quando a professora é quem oferece ajuda ao notar que uma das alunas está com dificuldade para lembrar de um item lexical em inglês.

1.3 “Bottle”: a intraexpansão a partir de uma oferta de ajuda

Nesta seção iremos observar uma nova intraexpansão do projeto de ensino de Andréia. Essa contingência interacional surge a partir de uma sequência de turnos entre duas alunas, Elisane e Amelí, que acontece paralelamente à discussão em torno do item lexical *case*, apresentado e discutido acima. Por esse motivo, alguns excertos já apresentados serão retomados, porém agora com outro foco, a saber, a interação paralela entre as duas alunas. Voltemos ao momento em que Andréia acabou de distribuir os objetos entre os alunos.

Excerto 11:

1 PRO: EVERYBODY HAS [AN OB↑JECT
 2 [é me:u
 3 (0.4)
 4 PRO: [everybody ↑has [°°one°°.=
 5 AL1: [xxx
 6 ELI: =que que é isso?
 7 (0.6)
 8 PRO: BOTTLE.
 9 ALS: [bottle.
 10 PRO: [(i would say) ↑u- an ↑ugly bottle [>yeah<=
 11 AL2: [xxx
 12 PRO: =say [BOTTLE
 13 ALS: [bottle
 14 AL3: [xxx
 15 AL4: [xxx
 16 PRO: {ok↑
 17 **{estala os dedos**
 18 PRO: bo↑by make your question to:, (.) mamasita.
 19 (0.6)
 20 BOB: ã::
 21 (2.0)
 22 PRO: [°°pencil[case°°
 23 AL5: [°°whose° (°°are these°°)
 24 BOB: where ã: whose are ↑these
 25 AL6: [°°pencil↑case°
 26 BOB: [pencil case
 27 MAM: ã::: (.) they are (0.4) boby and dede's::: pencil case.
 28 PRO: °ses°
 29 MAM: [cases

30 PRO: [°two pencil cases°
 31 ãrrã goo:d (.)}{[you
 32 {indicador esquerdo apontando para aluno
 33 à esquerda da sala



No Excerto 11, após a distribuição dos objetos entre os membros da turma, Elisane, que segura uma garrafa do tipo *squeeze*, toma o turno e questiona a professora sobre o termo correspondente em inglês, que que é isso? (1.6). Andréia, na linha 8, orienta-se para a pergunta de Elisane e responde em volume de voz e tom mais alto, o que é inferido pelos alunos como uma solicitação para que o termo seja repetido em uníssono, como acontece na linha 9. Os acompanhamentos prosódicos da resposta da professora na linha 8 bem como o pedido para que os alunos repitam o termo (1.13) demonstram que Andréia entende que *bottle* é uma palavra nova para todo o grupo e não só para Elisane. No Excerto 12, nota-se que, durante a sequência em que o significado/uso de *case* está sendo discutido (1.40-76), Elisane e Ameli estão engajadas em uma conversa paralela (1.77-78).

Excerto 12:

40 RUD: esse (0.5) ↑case que >tu fala< seria de- que se
 41 escreve kaze né=
 42 PRO: =ãrrã
 43 RUD: case [>tipo vamos supor=
 44 AL8: [°a:: (é°)
 45 RUD: =↑todo objeto signi↓fica:, né,<
 46 PRO: [pencil case.=
 47 ELI: [°é o caso°
 48 PRO: =>seria< (0.6) remem↑ber [c↑d
 49 AL1: [xxx porta-canetas,
 50 PRO: **palma MD p cima, palma ME para baixo, junta palmas AM,**
 51 **som de palmas se encontrando**
 52 [case.
 53 AL2: [case.
 54 (.)

55 PRO: pen↑cil
 56 (.)
 57 PRO: **palma MD p cima, palma ME para baixo, junta palmas AM,**
 58 **som de palmas se encontrando**
 59 ALS: [case.
 60 PRO: [°case°.
 61 estante é um (0.5) ↑book
 62 (.)
 63 ALS: case
 64 PRO: ca[se
 65 AL3: [case
 66 (0.4)
 67 PRO: °seria o lugar do:: (.) [pencil°
 68 AL4: [xxx luga:r xxx
 69 PRO: [°que pra nós é o estojo°
 70 AL5: [°xxx se fala em caso°
 71 °a gente diz case também° né=
 72 PRO: =yes.
 73 AL6: °xxx°
 74 PRO: geni↑tive?
 75 (0.5)
 76 [case
 77 ELI: [°°tu sabe o que que é isso aqui°°
 78 AME: °xxx°
 79 PRO: {°caso genitivo°
 80 {**cabeça balançando em sinal de afirmação**
 81 {mhm
 82 {**[olhar voltado para Elisane**
 83 ELI: [°xxx°
 84 AME: [°xxx°

O tópico da interação é o mesmo da pergunta inicial de Elisane na linha 6 (Excerto 11), ou seja, a equivalência ao item lexical “garrafa” em inglês, já que Elisane sabe que eventualmente será selecionada para fazer uma pergunta a outro colega e para isso precisará saber como dizer *garrafa* em inglês. No entanto, ao invés de selecionar novamente a professora, ela opta por selecionar Ameli (°°tu sabe o que que é isso aqui°°, l.77), que está sentada à sua direita. Muito possivelmente, a opção por não selecionar Andréia esteja ligada ao fato de que Andréia está ocupada com outra sequência interacional (falando de *case*) e a uma possível proteção de face (GOFFMAN, 1967/1982) por parte de Elisane, já que a professora poderia inferir que ela não prestou atenção na resposta dada anteriormente sobre o correspondente da palavra *garrafa* em inglês ou, ainda, que Elisane tem dificuldade em memorizar vocabulário.

Nas linhas 83-84, as participantes produzem turnos em voz baixa, que, embora não tenha sido possível identificar, levam-nos a crer que se trata ainda do mesmo tema, visto os turnos seguintes.

Excerto 13:

85 PRO: {[good=
86 {**braço direito estendido em direção ao aluno à esquerda**



87 AL7: [(°me dando°)
88 AME: [°xxx°=
89 ELI: =°i don't know°
90 PRO: [ã you ask ã:::=
91 AME: =°°é isso aí°°=
92 PRO: =bêr=
93 AL9: =mhm
94 (1.3)
95 AL1: whose is this ball?

Na linha 88 o turno de Amelí (ininteligível) projeta uma dúvida, assim entendida por Elisane (°i don't know°, l.89), o que leva a crer que o turno de Amelí possivelmente contém um termo candidato para o que Elisane está procurando (que Elisane entende como sendo um termo duvidoso). Em meio à nova alocação de turno da professora (l.90), Amelí reforça sua sugestão com °°é isso aí°° (l.91). Veja-se o que acontece em seguida.

Excerto 14:

96 AL2: °°i don't know°°
97 BER: [i don't know i think ã:: this is [dedé's ball
98 AL3: [°eu não ↑sei°
99 (.)
100 PRO: {[ts it is co↑rrect.
101 {**cabeça levantada, fecha os olhos, sorri**
102 ELI: [°°xxx°°
103 AME: [°o que que é uma garrafa°=

Provavelmente não convencida de que aquele é o termo apropriado, Elisane projeta uma nova ação (ininteligível, l.102) e obtém um °o que que é uma garrafa° (l.103), que

não se trata nem do termo correspondente “bottle”, nem de um modelo de como fazer aquela pergunta à professora em inglês, já que Amelí faz isso em português. É possível que Elisane tenha questionado Amelí sobre como fazer a pergunta à professora em inglês, diminuindo assim a ameaça à sua face (ao menos a pergunta sobre o termo seria feita em inglês, de certa forma compensando o fato de Elisane ter esquecido como se diz “garrafa” em inglês). No entanto, Amelí, se esse fosse o caso, demonstra não se orientar para a necessidade de perguntar à professora em inglês e elabora sua pergunta em português. Neste momento, em fala colada à de Amelí, Andréia está prestes a realizar uma nova distribuição de turnos (*you ask* [ã:, l.104) e aponta para frente, onde se encontra o aluno selecionado:

Excerto 15:

104 PRO:
105

=*{you ask* [ã:
{BD estendido, olha p/ Elisiane



106 ELI:
107 PRO: bottle

[(°nãõ sei°)

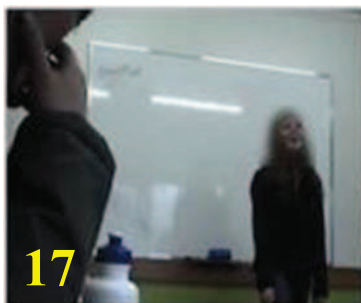
No final do turno de Andréia (l.104), em sobreposição, Elisane novamente se autosseleciona e diz em voz mais baixa (°nãõ sei°, l.106). É neste momento que a professora interrompe a alocação de turnos que estava fazendo e se autosseleciona como interlocutora de Elisane (l.107), alinhando-se, portanto, à busca da aluna pelo termo em questão. Nota-se que no momento em que a professora apresenta o item lexical, *bottle*, seu braço continua apontando para frente, em direção ao aluno selecionado para fazer a próxima pergunta. Uma nova intraexpansão do projeto de ensino parece ter início, já que a alocação de turnos é interrompida de vez pelo que vem a seguir.

Excerto 16:

108 ELI: a ta hãhã[hã
 109 PRO: { [hãhãhã
 110 {corpo inclinado para frente, palma MD bate
 111 na perna direita



112 ELI: [hãhãhã {{rindo} bottle}
 113 PRO: { [hãhãhã
 114 {braços estendidos para baixo, cabeça levantada
 115 ELI: { [hãhãhã
 116 {MD tapa os olhos, cabeça inclinada para baixo



117 ELI: {{rindo} ta: esqueci}
 118 PRO: {hãhãhã {{rindo} you ask} ã: .hhh
 119 {braço esquerdo aponta para aluno à direita da sala



120 PRO: {{rindo} you ask} {m::: (.) ariel
 121 {fecha os olhos
 142 AL4: who are these.
 143 PRO: who?

Na linha 108 se observa que Elisane inicia seu turno com um termo que demonstra mudança de estado cognitivo (HERITAGE, 1984; HANSEN, 2014), *a ta*, seguido por riso, que se assemelha ao tipo de riso encontrado no estudo de Haakana (2001) sobre interações

médico-paciente. Trata-se de um riso em que os participantes (no estudo mencionado, os pacientes) parecem rir de si mesmos por reconhecer a delicadeza da situação ou o estranhamento de algo. No caso de Elisane, o fato de ela estar perguntando novamente uma palavra que lhe foi dita recentemente. Essa asserção é amparada pela justificativa fornecida por Elisane na linha 117, *{{rindo} ta: esqueci}*, ou seja, não se trata de um riso de autodepreciação, cujo turno subsequente poderia conter algo do tipo “eu sofro de Alzheimer”, ou “deixei minha memória em casa”.

Diferentemente do contexto investigado por Haakana (2001), no entanto, em que, na maioria das instâncias, os pacientes riem sozinhos, Andréia se alinha ao riso de Elisane (l.109-115). Essa demonstração de afiliação por parte de Andréia à instância afetiva expressa pela aluna, que projeta o fato de não lembrar do termo como motivo de piada, também é marcada por outros campos semióticos. A professora, além de rir, projeta os ombros para frente e abre os braços com as palmas viradas para cima (quadro 16), como se demonstrasse impaciência, o que de fato é encarado pelas participantes como uma ironia, visto o riso que acompanha os turnos subsequentes (l.112-120).

A sequência principal é retomada quando a professora, ainda rindo, finalmente retorna à alocação de turnos que havia sido interrompida (l.118-120). Veja-se, no entanto, que diferentemente do quadro 12, em que ela está apontando para o aluno da frente, o que indica que ele seria o próximo falante (o responsável por fazer a pergunta ao colega), a seleção, conforme o quadro 18, é de outro aluno, sentado à direita da sala. Além disso, ao iniciar a alocação de turnos na linha 118, o turno de Andréia demonstra demora e acaba ficando incompleto (*hãhãhã {{rindo} you ask} ã: .hhh*) até o turno seguinte (l.120), em que ela repete a instrução, que é seguida de uma partícula que deflagra a busca por um item lexical ou o nome de alguém e de uma breve pausa antes do nome do aluno alocado para responder à pergunta que será feita. Este trecho final permite visualizar como a orientação por parte de Andréia para a fala de Elisane parece influenciar o curso de seu agir, já que, além de alocar um participante diferente de quem havia selecionado em um primeiro momento, ela também demora a alocar o interlocutor correspondente, Ariel.

A autosseleção da professora com o oferecimento de ajuda à Amelí mostra que a suspensão do projeto nem sempre acontece a partir da busca de um dos alunos para ganhar o piso conversacional. Essa suspensão também ocorre quando a professora se autoseleciona como interlocutora em conversas paralelas entre dois participantes. Essa constatação é reforçada pelo segmento a ser discutido na próxima seção.

1.4 “Ameli”: a intraexpansão a partir de conversas paralelas

Um outro excerto de uma conversa paralela entre Elisane e Ameli irá desencadear o aparecimento de uma nova intraexpansão do projeto de ensino em curso, que somada às demais ocorrências descritas neste capítulo permite observar, entre outros aspectos, a dinamicidade do trabalho real-concretizado.

Trata-se de um momento da aula em que a professora está recolhendo os testes de audição que os alunos acabaram de fazer.

Excerto 17:

```

1 PRO: [↑CLASS
2 ALS: [xxx
3 AL1: pode (perguntar) em inglês
4 PRO: THIS IS A <LISTENING> TEST {SAY LISTENING
5                                     {ao centro da sala, olha p/
6                                     frente dedo indicador MD
7                                     encostando na orelha

```



```

8      (.)
9 ALS: <listening>=
10 PRO:      ={LISTENING [TEST.
11           {se aproxima das alunas sentadas à esquerda

```



Na linha 1 a professora chama atenção do grupo, que está engajado em diferentes conversas paralelas, para então anunciar que se trata de um *listening test* (1.4). Nos turnos de Andréia entre as linhas 1-10, a média do volume é de 76dB, enquanto a média do tom é de 267Hz. Durante o turno da professora na linha 10, que por suas características prosódicas é

tomado como um pedido para que os itens lexicais sejam repetidos, e a consequente repetição por parte dos alunos na linha 14, Ameli e Elisane encontram-se engajadas em uma conversa ininteligível para a analista (l.12-13; 15-16).

Excerto 18:

12 AME: [xxx
 13 ELI: [xxx
 14 ALS: [<listening [test>
 15 AME: [xxx
 16 ELI: [xxx
 17 AME: [sei ↑lá >a minha mãe sempre me chama
 18 de ame↓li<
 19 PRO: [direciona o olhar para baixo



A partir do turno de Ameli na linha 17 é possível entender que o tópico da fala das alunas é a pronúncia do nome de Ameli. A professora, que acabou de recolher os testes das alunas (quadro 20), agora dirige o olhar para elas (quadro 21) e se autosseleciona como interlocutora oferecendo uma tentativa de pronúncia do nome de Ameli, como segue.

Excerto 19:

20 PRO: ameli?
 21 AL2: hhh
 22 AME: ↑ameli ameli,
 23 PRO: ↑ameli
 24 AME: [(°eu não me importo°)
 25 ELI: [ame↑li é pra (pequeninha) assi:m (0.5)
 26 quando=

Observe-se que na linha 20, quando Andréia toma o turno e se alinha à interação das alunas, o volume de voz cai para 66dB, diferentemente dos 76dB dos turnos anteriores. A conversa segue (l.21-26) enquanto a professora termina de recolher as folhas dos alunos e caminha de costas em direção ao quadro. Veja-se o que acontece em seguida.

Excerto 20:

27 PRO: ={°okay?°
28 {segura provas c/ AM, olhar direcionado para baixo



Na linha 27, quando segura as folhas com os testes dos alunos e já se encontra posicionada de costas para o quadro, o turno de Andréia contém um marcador normalmente associado a pedidos de confirmação ou fechamento, *okay*, em que o volume de voz da professora desce ainda mais (65dB). No entanto o olhar da professora está direcionado para baixo, para as provas que ela segura com ambas as mãos (quadro 22). Na sequência (Excerto 16) Ameli ainda fala sobre a relação entre o seu nome e como sua mãe a chama (°a (minha mãe) me chama de ameli° hhhh, 1.29) e AL3 se autosseleciona como interlocutor de Ameli, mas tem sua fala sobreposta a um segundo *okay* (1.31) de Andréia, agora enunciado em volume mais elevado (76dB).

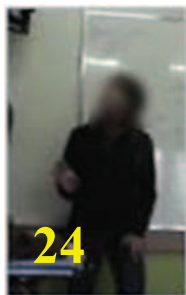
Excerto 21:

29 AME: °a (minha mãe) me chama de ameli° hhhh
30 PRO: [OKAY=
31 AL3: [xxx
32 PRO: {=AND NOW LOOK AT ↑THIS PICTURE HERE
 {corpo curvado para baixo, coloca folhas na cadeira
 olha para baixo



33 AL3: [xxx
34 AL4: [xxx
35 (0.7)
36 AL5: xxx
37 AL6: .hhh
38 PRO: {LOOK

39 {corpo ereto, cabeça inclinada p/ cima, olhando p/ tela
40 do computador



41 (0.5)
42 PRO: THIS IS ONE,
43 (0.5)
44 ALS: <photograph>

O volume e o tom da fala de Andréia sobem um pouco mais (77dB e 352Hz) na continuação de seu turno na linha 32 enquanto ela se curva para deixar as folhas na cadeira (quadro 23). Nas linhas seguintes (1.33-37) de observa a fala ininteligível de AL3, AL4 e AL5, além de uma pausa e de expiração. É só na linha 38 que Andréia, agora com o corpo ereto e a cabeça inclinada para cima, ganha o piso conversacional para si apenas, já que as conversas cessam (observe-se que há até mesmo um silêncio na linha 41 e outro na linha 43) e ela retoma o seu projeto de ensino. Essa retomada dá por encerrada não só a intraexpansão do projeto de ensino, que se deu em virtude da pronúncia do nome de Amelí, mas também o teste de audição por completo, uma vez que Andréia agora inicia outra atividade.

Nesta seção, foi analisado um segmento em que a professora se autosseleciona para participar da conversa entre as alunas quando elas falam em voz baixa sobre um tópico não relacionado ao conteúdo da aula. Além de reiterar o que se notou a partir da análise em realizada na seção 2.3, a saber, que a professora também se alinha a participações em que ela não é, inicialmente, uma das interlocutoras, o segmento discutido nesta seção aponta para outra observação importante sobre momentos de intraexpansão do projeto de ensino. Trata-se do fato de que, em diversos momentos, o projeto de ensino é deixado de lado em detrimento de participações de caráter não institucional, ou seja, cujas ações não se caracterizam como pedidos de ajuda ou de esclarecimento, diferentemente do que vimos nas primeiras três seções. Essa marca da intraexpansões aparecerá também nas interações que serão discutidas nas seções 1.5 e 1.6 a seguir.

1.5 “Dalo”: a emergência das identidades pessoais na intraexpansão do projeto de ensino

No excerto 22, observa-se o engajamento dos participantes em uma fase da aula em que Andréia apresenta aos alunos vocabulário relacionado ao estado civil. O termo em discussão no momento é *going out with*, cuja tradução para o português segundo a professora é *saindo*.

Excerto 22:

1 PRO: >yeah say< {GOING OUT ↑WITH
 2 {segura figura c/ ME, de costas p/ QB,
 3 bem próxima do QB, ombros inclinados p/ frente



4 (0.6)
 5 AME: °°<goi[ng out with>°°
 6 ALS: [<going out with>=
 7 PRO: =for example, (0.7)
 8 goin-I am going out wi:th: ã::: (0.4) rafael
 9 {segura figura c/ MD, gesticula c/ AM



10 (1.0)
 11 AL1: [°°xxx°°
 12 PRO: [ok↑ay?
 13 (1.0)
 14 PRO: ↑with (.) a person.
 15 (0.7)
 16 PRO: o↑kay?
 17 (0.5)

Na linha 7, após a repetição do termo pelo grupo, Andréia inicia uma sequência de exemplificação relacionada a *going out with*, que é inicialmente encerrada com um *o↑kay?*

(l.12) e reaberta na linha 14 (\uparrow with (.) a person.) já que os alunos não dão nenhum sinal de entendimento. O que segue posteriormente não é uma resposta dos alunos, mas sim um novo *okay* (l.16) seguido de uma pausa (l.17), a qual Andréia parece entender como uma demonstração de que aquele exemplo não foi o suficiente para que os alunos apreendessem o significado do termo em questão, já que uma nova sequência de exemplificação é iniciada no turno seguinte (l.18).

Excerto 23:

18 PRO: ã:: {<elisane>,
19 {de costas p/ QB, próxima do QB, segura figura c/ ME,
20 dirige o olhar para elisane



21 {<is going out wi:th> [ã::
22 {de costas p/ QB, próxima do QB, segura figura c/ ME,
23 dirige o olhar para frente



(0.5)

24 PRO: [EDUARDO=

25 AL2: [°xxx°

Desta vez, Andréia opta por mencionar o nome de uma aluna em seu exemplo, Elisane (l.18) e escolhe um nome qualquer, Eduardo (l.24), que é dito em sobreposição à fala ininteligível de AL2, para completar o exemplo (saindo com Eduardo). É neste momento que se observa uma participação que irá alterar o curso das ações.

Excerto 24:

26 AL3: =dalo
 27 (0.6)
 28 PRO: {😊°ãh↑ dalo°↑😊
 29 {de costas p/ QB, alguns passos afastada do QB, aponta
 30 na direção de elisane c indicador MD, olha para elisane



31 AL2: °yes°=
 32 PRO: ={ [°a:::°
 33 {dá um passo para trás, segura figura c/ MD



34 ELI: [°xxx°
 35 PRO: [😊dalo.😊
 36 AL3: [{{rindo} xxx}

Colado ao final da UCT correspondente à fala de Andréia na linha 24, observa-se o turno de AL3, que sugere um nome diferente daquele que Andréia acabou de utilizar para completar o exemplo, *Dalo* (1.26). Nota-se que a professora poderia ter ignorado a sugestão do aluno quanto a um termo alternativo para o nome utilizado por ela no exemplo com a expressão *going out*, afinal tratava-se de um exemplo hipotético. Além disso, a sugestão do aluno acontece após o turno de Andréia estar completo e não como um candidato para a completude do termo em um momento de *word search* (WONG & WARING, 2010). A professora, após uma pausa (1.27), orienta-se para o turno de AL3 como sendo o nome verdadeiro do parceiro de Elisane, já que ela projeta o corpo para frente olhando para Elisane (como pode ser visualizado ao comparar os quadros 25 e 26), aponta para a aluna e realiza reparo da fala de AL3 enquanto sorri (1.28). O volume da voz de Andréia está mais baixo – 73db (a média de volume nos turnos anteriores de Andréia é de 76db) e parece marcar o

momento em que o projeto de ensino é redirecionado em virtude de um tópico de caráter pessoal. Este redirecionamento faz emergir uma das identidades de Elis, a de estar em algum tipo de relacionamento amoroso com um rapaz chamado Dalo. Na linha 32, após receber a confirmação de outro aluno, AL2 (l.32), sobre o nome do parceiro de Elis, Andréia se alinha à AL3 ao demonstrar que a sugestão do aluno, embora em meio a um exemplo hipotético, é, de certa forma, relevante para o momento interacional em curso. Através de uma marca típica de *mudança de estado cognitivo* (HERITAGE, 1984b), °a:::° (l.32), a professora também parece afiliar-se à instância afetiva expressa por AL3 e reforçada pelo *yes* de AL2 na linha 31, que muito provavelmente está ligada ao fato de que Elisane tem um namorado recente, o que poderia, naquele contexto, surtir um comentário do tipo “tá namorando, tá namorando” por parte de colegas de aula. Andréia, na linha 35, sorrindo, ainda repete o nome de quem agora sabemos se tratar realmente do parceiro de Elisane – já que Elisane em nenhum momento contestou a sugestão de AL3. Observemos que em sobreposição à fala de Andréia temos o turno de AL3, que diz algo enquanto ri. Desta vez, no entanto, Andréia não se orienta para o turno de AL3 (l.36) e, em meio aos risos do grupo, tenta retomar seu projeto de ensino, como observa-se no Excerto 25.

Excerto 25:

37 PRO: {[so GOING OUT
38 {junto ao QB, gesticula c/ AM



39 ALS: [hãhãhã
40 PRO: it's {not se:rious.
41 {balança dedo indicador MD estendido
42 (.)
43 PRO: {not serious.
44 {balança MD estendida, palma aberta voltada p frente

Essa retomada inicia na linha 37, *so GOING OUT*. Além do emprego de um item lexical frequentemente usado para iniciação de turnos, *so*, o volume de voz de Andréia (sobe de 73db para 79db) também sinaliza que a sequência encaixada está encerrada. Tal afirmação é corroborada pelos turnos subsequentes, em que não há mais risos nem comentários por parte

dos alunos, e Andréia segue falando em volume e tom de voz mais elevados (a média entre as linhas 37-43 é de 78db e 356Hz, respectivamente).

O segmento interacional analisado aqui ampara nosso argumento de que, no caso da sala de aula estudada, o projeto de ensino é constantemente ajustado às participações contingentes dos alunos, que são incorporadas a este projeto, expandindo-o ainda que minimamente. Em “Dalo”, o alinhamento da professora com a sugestão de AL3 demonstra uma orientação momentânea não para a progressividade do projeto de ensino, mas para a relevância das identidades pessoais dos alunos. Essa afirmação é amparada pela interação que analisaremos a seguir.

1.6 “Beautiful Girl”: a construção de espaços menos institucionais

O Excerto 26, como veremos, reforça a ideia de que as participações dos alunos, ao serem incorporadas ao projeto de ensino da professora, parecem construir um espaço menos institucional, que se assemelham à fala cotidiana. A seguir, veremos como um comentário feito através de um único item lexical provoca uma breve interrupção na sequência das ações em curso que ilustra nosso argumento.

Excerto 26:

- 1 PRO: you ask about nationality to vane.
- 2 AL2: (0.8)
- 3 BOB: °°natio-°°
- 4 [what is your nationality
- 5 PRO: [**se vira para o computador**



- 6 VAN: i am brazilian.
- 7 PRO: **olha p/vanessa, apoia MD no mouse, leva ME à altura dos**

8 lábios; mantém corpo rente ao QB



9 PRO: goo:d. and {now ↑class, (1.1)
10 {costas apoiadas na parede, MD acima do
11 teclado do computador, olho para tela



Nas primeiras linhas do Excerto 26, presencia-se um momento de transição entre duas atividades. A sequência característica de organização interacional (conforme mencionado na Metodologia) é iniciada na linha 1, quando Andréia distribui os turnos entre Bobby e Vane. Veja-se que durante a primeira parte do par adjacente (*what is your nationality*, 1.4), cuja produção se encontra sob suposta avaliação da professora, Andréia se volta para o computador, já que dele depende, como entendemos na sequência, o próximo movimento instrucional da aula. Após a realização da segunda parte do par (*i am brazilian.*, 1.6), Andréia avalia a produção oral dos alunos e dá início a uma nova fase de seu projeto de ensino (*goo:d. and now ↑class*, 1.9). Como Heritage e Sorjonen (1994) discutem, a partícula *and* (e) está associada ao caráter “de agenda” da fala-em-interação. Embora os autores tenham chegado a essa conclusão a partir de dados em que enfermeiras realizam perguntas que fazem parte de um roteiro pré-determinado (que elas devem seguir impreterivelmente), é possível estabelecer uma relação entre as fases da aula e o emprego de *and* pela professora. No caso da fala de Andréia, esse caráter procedimental – há uma sequência de atividades a serem realizadas – é reiterado pelo emprego de *now* (agora) e do vocativo *class*. Andréia, que até o momento está olhando para a tela do computador (quadro 34), agora se vira para o grupo, como segue.

Excerto 27:

12 PRO: {this girl.

13 {olha para o grupo



14 (0.4)

15 AL1: beautiful=

16 PRO: =what's- [↑beauti[ful {{rindo} girl}

17 ALS: [hãhãhã

18 AL2: [°no°

As linhas 12 e 13, bem como o quadro 35, permitem visualizar o momento em que Andréia, com o corpo rente ao quadro branco, apresenta a imagem de uma mulher projetada na tela do computador. Vemos que, após uma pausa curta, AL1 toma o turno para fazer um comentário em relação à imagem (*beautiful*, l.15). Colada à fala de AL1, está o que parece ser a continuidade do turno anterior de Andréia (*=what's-*, l.16) que é bruscamente interrompido por ela mesma, que, neste momento, se alinha ao comentário de AL1, expandindo-o (*↑beauti[ful {{rindo} gi:rl}*, l.16) e alterando, assim, o curso de seu agir. Além do alinhamento, a fala de Andréia na linha 16 também é afiliativa. Ou seja, ela não só colabora com a ação projetada por AL1 no nível estrutural – ao também fazer um comentário avaliativo da imagem projetada na tela – como apoia a perspectiva expressa através desse comentário, ou seja, de que se trata de uma mulher bonita. Outros participantes também se orientam para a fala de AL1 e vários alunos demonstram achar o comentário de AL1 engraçado (l.17). AL2 (l.18), embora não se alinhe ao riso dos colegas, demonstra estar alinhada à fala de AL1, já que ela entende que há avaliações sendo feitas e também produz uma. No entanto, ela demonstra não se afiliar ao posicionamento de AL1, discordando (*°no°*, l.18) de que se trata de uma mulher bonita. Além de ser uma discordância, ela também é proferida em formato despreferido (sem atrasos, sem mitigação). No turno seguinte (Excerto 28) vemos uma participação de certa forma “exuberante” por parte da professora, para empregar o termo usado por Rampton (2006).

Excerto 28:

19 PRO: {{{cantando}[↑bea::utiful]}
 20 **{se move para o centro da sala, balança pernas e mãos**



21 ALS: [hãhãhã
 22 PRO: {{rindo e cantando} gi:rl} [hãhãhã
 23 AL3: [no.

Na linha 19 foi observado o momento em que Andréia junta as mãos e se afasta do quadro em direção ao centro da sala dançando enquanto canta um trecho de uma música⁵⁵, em que as palavras *beautiful girls* são repetidas exaustivamente. Observem que o turno que contém riso por parte dos alunos (l.21) se dá já no início da cantoria da professora, que também se orienta para aquele momento como algo engraçado (l.22). Também é possível notar que, em sobreposição ao riso da professora, o turno de AL3 ([no., l.23) demonstra uma nova discordância com o comentário de AL1 (de que teria achado a mulher bonita), para o qual nenhum dos participantes se orienta. Ao contrário, Andréia dá por encerrada a sequência encaixada e retorna à sequência principal.

Excerto 29:

24 PRO: {😊 [good 😊.
 25 PRO: **{retorna para junto do QB, olhando para os alunos,**
 26 **MD apontando para a tela**



27 [não
 28 PRO: [↑classã:::
 29 ALS: [hãhãhã

⁵⁵“Beautiful Girls”, do cantor jamaico-estadunidense Sean Kingston, lançada em 2007.

30 (.)
 31 PRO: {ts (.) the ques↑tion (.) ã:: ↑name
 32 **{mantém ambas as mãos na altura do peito,**
 33 **palmas para cima, olhos arregalados**
 34 PRO: about {ã:=
 35 **{olhando para o grupo, MD apontando p tela**
 36 BER: =what [is her name.
 37 MAM: [>what is< [her name.
 38 ALS: [her name.

Novamente a sequência principal do projeto de ensino é retomada a partir do emprego do item lexical *good*, que é acompanhado de sorriso (l.24) e da mudança corporal da professora (quadro 37). Mesmo que *good* neste excerto possa estar se referindo a uma avaliação da participação espontânea do aluno com o comentário *beautiful* (l.15) – afinal, ela foi feita em inglês – ele novamente parece realizar a ação de fechamento da intraexpansão do projeto de ensino, já que o que segue nos turnos seguintes é a continuidade das instruções de Andréia a respeito da nova atividade. Essa possibilidade parece plausível visto que embora haja uma pequena participação de outra aluna, AL4 (l.27), a professora emprega o vocativo *class* (l.28), cujos traços prosódicos são marcadamente distintos dos observados no turno onde *good* aparece. Em ☺ [good ☺.(l.24), a análise acústica revela que o tom está em 271Hz. Em contrapartida, na sequência, quando Andréia parece efetivamente voltar ao seu projeto de ensino (↑class ã:::, l.28) o tom sobe para 342Hz. É interessante notar que, antes de lidar com a participação de AL1, Andréia inicia seu turno com um item lexical de *wh-question* (=what's-, l.16). Ou seja, ela estava prestes a realizar uma pergunta aos alunos a respeito da imagem projetada na tela do computador. No entanto, observa-se que na linha 31, ao retomar o seu projeto de ensino, Andréia opta por não iniciar seu turno naquele formato. Após uma hesitação (ts (.), l.31), ela demanda que os alunos façam uma pergunta específica (the ques↑tion (.) ã::: ↑name, l.31 e about ã:, l.34). Bernardo (l.36) imediatamente se orienta para os turnos de Andréia como um pedido de elaboração da pergunta e é seguido por Mamasita (l.37) e por demais colegas (l.38). Veja-se que a pergunta feita pelos alunos inicia exatamente com o mesmo termo empregado por Andréia antes da suspensão do projeto de ensino a partir do comentário de AL1, como vimos no Excerto 22. É possível notar, portanto, que o curso do agir da professora é alterado, já que, ao retornar ao que estava fazendo, Andréia opta por não mais fazer uma pergunta aos alunos, mas sim por incitá-los a elaborar o que parece ser a própria pergunta que Andréia esteve prestes a realizar segundos antes, *what is her name*.

“Beautiful”, portanto, reforça a centralidade das participações dos alunos em relação ao agir da professora, que se orienta para participações das mais diversas ordens, e não apenas para participações de caráter eminentemente institucional. O próximo segmento a ser analisado permite visualizar um outro tipo de contingência interacional. Trata-se de um momento em que o turno é alocado previamente pela professora, ou seja, não há uma autosseleção de um dos alunos nem mesmo uma conversa paralela para a qual a professora se orienta. No entanto, seu formato compromete a expectativa condicional projetada pela ação de Andréia, alterando o curso do agir. A partir dessa interação também será possível visualizar um método diferente de retorno ao projeto de ensino.

1.7 “Muita pressão: a intraexpansão a partir da quebra de expectativa

Elaborar uma pergunta para o grupo todo era o que a professora havia solicitado de Ariel no Excerto 30, em que se observa uma nova sequência iniciada pelo diretivo da professora.

Excerto 30:

1 PRO: okay now ã: ariel you ask everybody
 2 (1.4)
 3 ((barulho de lápis batendo na classe))
 4 AL1: xxx
 5 PRO: ↑né (.) ask everybody, [<everybody>
 6 AL2: [°everybody°
 7 (0.4)
 8 ARI: ã::[:
 9 PRO: [you ask
 10 AL3: [xx
 11 PRO: **braços relaxados na frente do corpo, segura a figura c/
 12 **AM palmas viradas p/ si, junta os lábios****




Após avaliar a produção de pergunta (*what's your/his/their/etc. marital status?*) e resposta (*I am/He is/They are/etc.*) de dois alunos com um *okay* (1.1), Andréia seleciona Ariel

uma espécie de uivo feito em meio a riso. Não apenas Andréia, mas outros participantes se alinham à ação projetada por Ariel e riem (l.14-15). Ainda rindo, Ariel repete o uivo, que acontece em sobreposição à fala de Andréia (*{rindo} >muita pressão né< xx*), l.18) e à fala ininteligível de AL1 (l.19). Percebe-se que, novamente, Andréia parece afiliar-se à instância afetiva expressa pelo aluno, que, segundo ela, estaria ligada à pressão para que ele realize o que foi solicitado.

Alguns alunos ainda estão rindo (l.22) e AL1 faz um comentário (ininteligível, l.23) quando Andréia demonstra entender que é chegado o momento de retomar o seu projeto de ensino.

Excerto 32:

24 PRO: [*°<what [is,>* (0.4)
 25 *{braços relaxados na frente do corpo, segura*
 26 *a figura c/ AM palmas viradas p/ si*



27 ARI: *what is,* (0.4)
 28 AL4: *°no°.*
 30 ARI: *<the::ir m::>=*
 31 PRO: *={aponta para alunos, levanta polegar*
 32 AL5: *{°°their°°*
 33 AL3: [*mari-*
 34 ARI: [*what's their marital status=*
 35 PRO: *={faz círculo no ar c MD*
 36 AL1: *{<°they°>=*
 37 ALS: *=<they*
 38 *married.>*

Ao elaborar seu turno com os primeiros dois itens lexicais que Ariel deveria empregar para fazer a pergunta em questão (*°<what [is,>, l.24*), Andréia demonstra tomar a demora de Ariel em realizar a pergunta não como algo ligado ao fato de ele não saber o que fazer ou para quem perguntar, mas sim relacionado com o desconhecimento de Ariel sobre como iniciar a pergunta requisitada. Note-se que Andréia, neste momento de retomada de projeto de ensino (quadro 41), encontra-se em uma posição corporal muito semelhante ao início da sequência (quadro 38), em que ela havia alocado o turno para Ariel e aguardava que ele

realizasse a pergunta. Ou seja, Andréia mobiliza não apenas sua fala, mas também seu corpo, para retomar o curso de seu agir após ter lidado com a participação de Ariel. Ariel, na linha 30, demonstra se orientar para a fala de Andréia como o início da pergunta que se espera que ele produza e fornece os termos subsequentes (<the::ir m::>=, l.30). O turno de Ariel é produzido em velocidade lenta e com alguns alongamentos. Os demais colegas, que se encontram engajados na sequência proposta, parecem se orientar para essas características como uma nova dificuldade por parte de Ariel para produzir a pergunta e candidatam termos que possivelmente viriam a construir a pergunta esperada (l.32-33).

Nesta seção, vimos como um turno produzido por um aluno, ao não atender às expectativas daquele ambiente interacional, leva a um redirecionamento do agir docente. A interação também nos possibilitou apreender o modo como a professora, na busca por levar adiante o seu projeto de ensino, acaba iniciando um turno que ela mesma havia alocado para um aluno antes da participação contingente.

Como visto até aqui, o retorno ao projeto de ensino se dá de forma recorrente, isto é, embora se oriente para a participação contingente dos alunos, a professora também se orienta, em um segundo momento, para a necessidade de fechar a intraexpansão gerada pelas participações dos alunos. No entanto, na última seção deste capítulo, que será tratada a seguir, será possível observar um movimento interacional diferente no que tange ao fechamento da intraexpansão do projeto de ensino.

1.8 “Nokia”: um movimento distinto de fechamento da intraexpansão do projeto de ensino

No Excerto 33, Andréia está iniciando uma nova atividade, que, como recorrente naquela sala de aula, pressupõe que os alunos façam perguntas e respostas uns aos outros a partir da alocação prévia dos turnos e da estipulação do par adjacente em questão. O par trabalhado é o de “pedido de informação - provimento de informação” *what’s your telephone number? My telephone number is [...]*.

Excerto 33:

1 PRO: let's ↑go
 2 (0.6)
 3 PRO: ã:: mamasita, (1.2) ↓ã: letter a- (.) you ask ã:
 4 (2.7) °ru (.) di°
 5 (0.6)
 6 PRO: [NO:
 7 AL1: [xxx=

8 AL2: =roni
 9 PRO: [{{rindo} RO↑NI ro↑ni}
 10 AL3: [roni
 11 AL4: [hehehe=
 12 PRO: =°roni° sorry, [oh ↓no hh
 13 AL5: [hh roni roni
 14 PRO: **aponta para Mamasita**

Na linha 3 se observa um turno em *bricolage* (GARDNER, 2007), em que Andréia aloca Mamasita para fazer a pergunta. Entretanto, a professora parece ter problemas em lembrar do nome do aluno a quem Mamasita deve perguntar (Rudinei e Ronei são irmãos), como demonstra a sequência de turnos permeada por pausas (l. 4-5), que indicam que Andréia está em dúvida sobre qual é o nome do participante que ela quer alocar, e risos (l. 9-13) causados pela troca desses nomes e seus respectivos reparos. Após a definição de quem será o interlocutor de Mamasita na atividade (*Roni*, l. 12-13), a professora aponta para Mamasita (l.14), que então faz a pergunta a Roni, como segue.

Excerto 34:

15 MAM: [what's your [telephone
 16 [((alguém assovia baixo))
 17 PRO: [**segura LD aberto com AM, olha p/ Roni**



18 MAM: na [me-
 19 PRO: [**olha para Mamasita, junta os lábios**



20 MAM: number
 21 PRO: 😊 a.: 😊

Na linha 15 Mamasita inicia seu turno, *what's your telephone*, enquanto Andréia dirige o olhar para Roni. Porém, na sequência de seu turno, Mamasita emprega o item lexical *name* (formando a pergunta *what's your telephone name*), para o qual Andréia se orienta (l.19). Veja-se que ela dirige o olhar para Mamasita, que está sentado à esquerda da sala, e junta os lábios em sinal de reprovação (quadro 43). O próprio aluno realiza o reparo de sua fala imediatamente, *number* (l.20), e recebe o que parece ser uma avaliação positiva da professora (a:., l.21). No entanto, não só Andréia, mas também outro participante, AL6, se orienta para o equívoco de Mamasita, como segue.

Excerto 35:

22 AL6: [{{*rindo*} telephone name}

23 PRO: [**olha para AL6**



24 ALS: [hãhãhã[hã

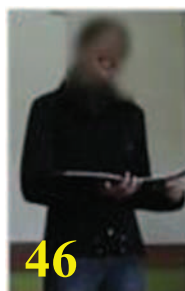
25 PRO: [**inclina levemente a cabeça p/ direita**



26 AL7: [*<my telephone name>* [is

27 PRO: [is nokia

28 {levanta os ombros, inclina
29 a cabeça p/ direita



30 AL8: [hhh
 31 ALS: [hãhãhãhã
 32 PRO: [hãhãhãhã
 33 AL9: [xxx
 34 AL1: [xxx
 35 (0.4)

É a fala de AL6 (1.22) que dá início à intraexpansão do projeto de ensino. AL6, demonstrando achar o resultado da pergunta equivocada de Mamasita engraçado, repete os itens *telephone name* em meio a risos (1.22). A professora então dirige o olhar para AL6 (quadro 44) e em sobreposição ao riso de vários alunos (1.24), sorri e inclina levemente a cabeça para a direita (1.25). Neste momento um outro participante, AL7, se autoseleciona e constrói um turno cujo conteúdo e características prosódicas (fala mais lenta, qualidade da voz diferente) levam Andréia a entender que se trata de uma brincadeira. Ela, neste momento, se alinha à brincadeira iniciada na linha 22 com um turno construído em colaboração (LERNER, 2004) e completa o turno de AL7 com *is nokia* (1.27). Demonstrando se orientar para o fato de que brincar com o erro dos alunos é uma ação de forma geral despreferida no contexto de sala de aula, a professora levanta os ombros, inclina a cabeça para a direita e sorri, como que se desculpando (quadro 47). No entanto, o fato de Andréia ter usado o nome de uma marca de celulares para completar o turno de AL7 gerando a resposta *My telephone name is Nokia* desencadeia o riso em vários participantes, inclusive em Andréia (1.30-32), e possivelmente é o tópico dos turnos (ininteligíveis) de AL9 e AL1 nas linhas 33 e 34. As ações da professora a partir da participação de AL6 na linha 22 demonstram novamente uma afiliação ao posicionamento expresso pelo aluno. Ao completar o turno do aluno e rir, Andréia endossa a ação projetada por AL6, ligada ao caráter humorístico do reparo iniciado e levado a cabo por Mamasita (Excerto 34).

A pausa na linha 35 (excerto 34) projeta o fim da sequência encaixada, em que a sequência principal, ou seja, o projeto de ensino em andamento, poderia ser retomada, que é exatamente o que acontece no trecho a seguir.

Excerto 36:

36 RON: IT is: (.) ã: nine one four one (0.8) o- (.)
 37 four nine seven
 38 (0.8)

No entanto, diferentemente dos excertos discutidos ao longo deste capítulo, o que se observa é que a sequência anterior não é retomada pela professora desta vez. O breve silêncio

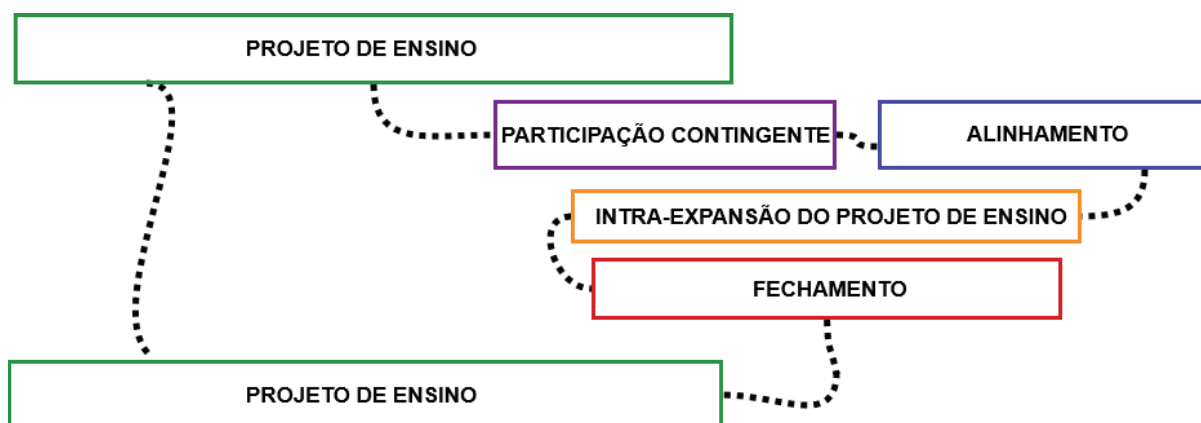
na linha 35 leva Rudinei a inferir que a intraexpansão do projeto de ensino está encerrada e ele pode agora produzir a segunda parte do par iniciado por Mamasita, o que acontece nas linhas 36 e 37.

A partir dos exemplos de sala de aula analisados até aqui, é possível visualizar o ambiente sequencial em que participações contingentes dos alunos ocorrem, bem como a natureza destas participações. Algumas dessas participações constituem-se como tomadas de turnos em LRTs. Além disso, vimos que, em outros momentos, a tomada de turno acontece quando a professora está escrevendo ou após o turno ter sido alocado por ela. Ou seja, não se configuram como interrupções, ao contrário do que se poderia pensar. Um outro ambiente interacional onde vemos o projeto de ensino sendo alterado é quando há conversas paralelas, que levam a professora a se candidatar como interlocutora.

As ações projetadas nos turnos denominados participações contingentes também são variadas. Vimos que elas ora se configuram como pedidos de ajuda por parte dos alunos em relação a uma dificuldade de ordem conteudística (“is his”, “case”, “bottle”) ora como comentários pessoais (“Natalí”, “Dalo”, “beautiful”) para os quais a professora se orienta incorporando-nos a sua fala. Em outro caso, vimos se tratar de uma quebra de expectativa em relação ao turno alocado a um dos alunos (“muita pressão”) e em outro, ainda, uma brincadeira em torno de um turno anterior em que um colega produz um turno com um dos itens lexicais trocados (“telephone name”).

De forma mais ampla, os dados descritos e discutidos permitem conhecer o percurso do agir na pilotagem de um projeto de ensino em face às participações contingentes dos alunos. A partir dos dados, mostra-se que o percurso de implementação do projeto de ensino é constituído das seguintes partes: 1) projeto de ensino; 2) participação contingente; 3) alinhamento; 4) intraexpansão do projeto de ensino; 5) fechamento; e 6) projeto de ensino. Essas partes podem ser visualizadas a partir do esquema a seguir, em que essas partes aparecem ligadas por uma linha pontilhada curva, que representa essa espécie de caminho, de percurso propriamente dito, que organiza uma das muitas sequências interacionais da sala de aula observada.

Figura 4 – Percurso recorrente do agir interacional



Fonte: Elaborado pela autora.

Obviamente, não se quer argumentar que o padrão observado a partir das interações acima no que diz respeito ao curso do agir é sempre recorrente ou que se trata de um padrão encontrado em qualquer situação de ensino. Ao contrário, falando da sala de aula pesquisada especificamente, outros padrões, outros cursos do agir, podem ser observados. É sobre eles que trata o Capítulo 2 a seguir.

2 OUTROS PERCURSOS DO AGIR INTERACIONAL

Neste capítulo serão analisados quatro segmentos de interação, em que se percebe outros percursos do agir interacional. Esses percursos se caracterizam como alternativos por duas razões. A primeira delas refere-se ao fato de que, em dois momentos, a partir das participações dos alunos, acontece um retorno ao projeto de ensino, sem que haja a intraexpansão deste projeto, tipicamente presente nos excertos discutidos no Capítulo 1. Essa intraexpansão, como veremos, só acontece em um segundo momento, após uma nova tomada de turno advinda do grupo de alunos. É sobre elas que trataremos nas seções 2.1 e 2.2, cujos excertos ilustram este ponto.

A segunda razão está ligada ao fato de que, em diferentes momentos de explicação de vocabulário, a partir da participação de um dos alunos em que se observam ações contendo pedidos de esclarecimento, a intraexpansão do projeto de ensino é encerrada e retomada a seguir pela própria professora. Dois segmentos permitem visualizar este movimento e serão abordados nas seções 2.3 e 2.4.

2.1 “Fish”: uma segunda participação contingente dá início à intraexpansão do projeto de ensino

O primeiro percurso do agir que se pode observar é ilustrado pelo exemplo a ser discutido a seguir. Trata-se da fase inicial da aula, quando os participantes estão corrigindo o tema de casa. A alocação dos turnos se dá pela professora, que também, seguindo a ordem do material didático, anuncia o número do exercício que cada aluno deve ler em voz alta.

Excerto 37

1 PRO: ame? Seventeen=
 2 AME: = [ã::
 3 PRO: [°to elis°
 4 PRO: what is this?
 5 AL1: (°ship nã:o°)
 6 (1.0)
 7 ELI: °i don't do anything- i don't remember° hhh
 8 PRO: ☺ã:: what is this class :)
 9 (0.9)
 10 AL2: [qual (profe)
 11 AL3: [this[is a ship
 12 PRO: [seventeen
 13 AL4: ship
 14 ALS: ship
 15 (.)
 16 PRO: it is ↑ã=
 17 ALS: =[ship.
 18 AL5: [xxxxxxxx
 19 PRO: good.
 20 (0.5)

No excerto 37 se vê quando Andréia inicialmente aloca o turno para que Amelí (l.1) faça a pergunta correspondente ao número dezessete do exercício do livro à Elisane (Elis). A aluna, no turno seguinte, sinaliza não ter feito o tema de casa apresentando uma prestação de contas (SCOTT & IYAM, 1990), °i don't do anything- i don't remember° hhh (l.7). A professora então reelabora o seu turno, desta vez selecionando a turma como um único interlocutor (l.8). Após o reparo iniciado por AL2 (qual (profe), l.10), a autosseleção de AL3 e AL4 (l.11 e 13) e a resposta em uníssono de alguns alunos (l.14), Andréia requisita uma repetição da resposta por parte dos alunos novamente empregando a prática recorrente em sala de aula de construir turnos cuja completude é feita pelos interlocutores (it is ↑ã, l.16). A pergunta focaliza o item lexical *ship*, que havia sido o objeto de ensino de pronúncia

da vogal curta /i/ em uma aula anterior. Os alunos respondem em uníssono na linha 17 e são avaliados por Andréia na linha 19. Embora empregue o termo *good* após o turno dos alunos, que em um primeiro momento parece se tratar de uma avaliação positiva, Andréia parece não estar satisfeita com a pronúncia do item lexical *fish*, como é possível observar no Excerto 38.

Excerto 38:

21 PRO: [↑what's the family of ship
 22 AL6: [{{tossindo}}
 23 (1.2)
 24 AL7: fish.
 25 AL8: °fish°.
 26 PRO: fi↑[sh
 27 AL9: [<fish>=
 28 ALS: =fish=
 29 PRO: fish.=
 30 AL1: = [<com o ship se pesca o fish>.=
 31 AL2: [°xxxx xxx xxx°
 32 PRO: =>fish< ☺ye::ah☺
 33 [hãhãhãhã
 34 AL2: [hehe
 35 PRO: **[BD levantado na altura do peito, palma para cima, BE**
 36 **na altura do peito, olha para aluno sentado à esquerda**
 37 **da sala, segura LD aberto c/ ME**



38 PRO: .h hãhã

Na linha 21 Andréia traz para a interação algo que os alunos estudaram anteriormente, a saber, as famílias de sons das vogais em inglês, ↑what's the family of ship. AL7 e AL8 se autosselecionam e respondem à pergunta (l.24-25), mas têm sua fala contestada pela professora (*fi*↑[*sh*, l.26), que pronuncia o termo com um i alongado, salientando a fonte do problema. Os alunos se orientam para a correção de Andréia redizendo o item lexical sem alongar a vogal i, resposta que parece ser aceita por Andréia, já que ela repete o termo com entonação descendente (*fish.*, l. 29). Colada à fala da professora está uma participação que irá alterar o curso do agir docente naquele momento. Veja-se que AL1 toma o turno na linha

30 e produz um turno de fala em velocidade mais lenta <com o ship se pesca o fish> em sobreposição à fala inaudível de AL2. Andréia, na linha 32, orienta-se imediatamente para o comentário de AL1 repetindo o último item lexical do turno do aluno, alinhando-se assim ao comentário de AL1, >fish< ☺ye::ah☺ (l.32) e realizando uma espécie de avaliação da relevância do comentário de AL1 naquele momento interacional. Em meio ao riso provocado pelo comentário de AL1 (l.33, 34), Andréia inicia uma nova alocação de turnos para dar sequência à correção do tema. Essa alocação é feita unicamente de forma corporificada, quando Andréia posiciona o braço direito para frente com a palma virada para cima enquanto segura o livro didático com a mão direita e dirige o olhar para Elisane à esquerda (l.35-37, quadro 47). Apesar de Andréia demonstrar assim estar se orientando para a progressão da aula, uma nova iniciativa a impede de retornar ao seu projeto de ensino original.

Excerto 39:

39 AL4: com o [↑quê
 40 AL5: [xxx
 41 AL6: [com o ship se pesca [(ship)
 42 AL7: [pesca o fish
 43 ALS: [xxxx
 44 PRO: [**BD p/ baixo, BE flexionado encostando no peito, segura LD**
 45 **levemente aberto c ME, dedo polegar entre o livro, dirige o**
 46 **olhar p/ AL4**



47 PRO: [com f- ship
 48 AL8: [xxx
 49 AL7: [xxx
 50 AL9: (°se pesca o fish°)
 51 PRO: {{{rindo} [fish} fish hãhãhã
 52 **{faz movimento p/cima c/ braço direito e dedos unidos**
 53 AL1: [xxxx

É AL4 quem toma o turno desta vez e inicia o reparo da fala de AL1 (com o [↑quê, l.39), iniciando assim a intraexpansão do projeto de ensino, que só é possível porque os

participantes se alinham à AL4. Em outras palavras, é esse alinhamento que permite a inserção de outra pauta no curso do agir. No entanto, observa-se que ele se materializa de forma distinta se comparados alunos e professora. Os alunos se alinham à fala de AL4 fornecendo a segunda parte do par adjacente “pergunta-resposta” iniciado por ele (1.40-43). Já a professora primeiramente dirige o olhar para AL4, baixa o livro, que agora se encontra parcialmente fechado, relaxa os ombros e sorri (1.44-46, quadro 48). As marcas faciais e corporais de Andréia marcam essa “saída do *script*”, que em seguida leva Andréia a também reiterar a pergunta e as respostas dos alunos nos turnos anteriores com *f-ship* (1.47). Esse alinhamento também é marcado pelo emprego do item lexical *com* no início do turno, já que *com* está presente tanto na pergunta de AL1 (<com o ship se pesca o fish>., 1.30) quanto na pergunta de AL4 (com o ↑quê, 1.39) e na resposta de AL6 (com o ship se pesca (ship), 1.41). Além da cooperação no nível estrutural, uma cooperação no nível afetivo (STIVERS, 2008; 2011) parece se materializar durante a intraexpansão do projeto de ensino. O que leva a essa asserção é tanto o sorriso quanto o riso presente nos turnos de Andréia nas linhas 32 e 51, as quais parecem indicar que Andréia se orienta para o turno do aluno como algo engraçado. Tal atribuição pode estar ligada à forma como AL1 elabora seu turno na linha 30, a saber, em velocidade lenta e com entonação descendente. Essas e outras características prosódicas como tom e volume, por exemplo, parecem levar a professora a atribuir à ação projetada por AL1 não como uma vontade de mostrar que ele lembra do que foi trabalhado em aula, mas com uma espécie de “fazer graça”.

Veja-se como acontece o retorno às ações vinculadas ao projeto de ensino da professora.

Excerto 40:

54 **PRO:** {ã:: {{rindo} number} .hh (0.5)
 55 {levanta a mão direita, palma para cima olhando para
 56 aluno(a) sentado(a) à esquerda da sala

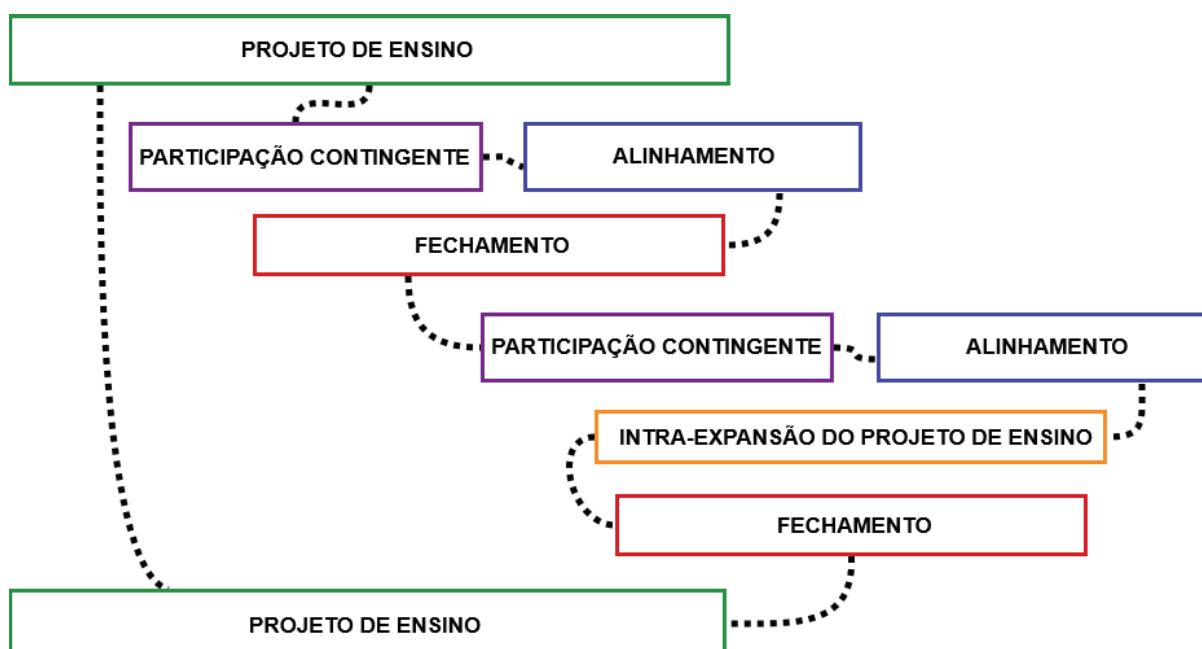


57 number eighteen, [make the question please
 58 AL2: [xxx
 59 ELI: what is this?

Após tornar público que entende a participação de AL4 como algo engraçado (há riso por parte de Andréia nas linhas 33, 38 e 51), ela volta à correção do tema, ou seja, à alocação de quem será o próximo a perguntar. Ainda em meio a risos, Andréia aponta para Elisane sentada à esquerda da sala e sinaliza o ponto de recomeço da correção (1.53-56). É interessante notar que, no quadro 49, a posição corporal da professora é bastante semelhante à do quadro 47, em que se vê a primeira tentativa de fechamento da sequência encaixada e possível retorno ao projeto de ensino. Finalmente, Elisane lê a pergunta correspondente (1.58), sinalizando a volta à sequência de correção iniciada por Andréia.

A interação referida pode ser ilustrada a partir do esquema.

Figura 5 – Percurso do agir interacional em “fish”



Fonte: Elaborado pela autora.

No esquema, vemos a participação do aluno em meio ao desenvolvimento do projeto de ensino docente, <com o ship se pesca o fish> (1.30). Como nos demais excertos, em azul está marcado o alinhamento da professora ao turno do aluno =>fish< ☺ye::ah☺(1.32). Esse alinhamento, contudo, diferentemente dos outros exemplos analisados, não leva a uma intraexpansão imediata do projeto de ensino e observa-se que a professora parece proceder ao fechamento, o que ela faz quando aponta para um aluno selecionando-o como próximo falante. Vê-se, então, a participação contingente de outro aluno com o [↑quê (1.39), que leva à intraexpansão do projeto de ensino, que posteriormente é fechada pela professora, permitindo que o projeto de ensino original possa ser levado a cabo.

Na referida interação, nota-se que, inicialmente, embora a professora se alinhe à fala contingente do aluno, há um imediato fechamento dessa sequência encaixada e uma tentativa de retorno à sequência principal. Ou seja, Andréia opta por não expandir o turno do aluno e seguir com o seu projeto de ensino naquele momento, o que vem a acontecer somente após uma nova tomada de turno, para as quais os demais participantes se alinham. É, na verdade, o alinhamento por parte dos alunos (há quatro turnos de fala após o reparo realizado por AL4 (l.39-43) ao turno do colega que faz com que o projeto de ensino seja intraexpandido.

Na seção a seguir, um percurso similar poderá ser observado. Contudo, observaremos uma resistência inicial por parte da professora em expandir o seu projeto de ensino a partir da participação contingente dos alunos.

2.2 “Engaged”: o “race” pela realização de diferentes projetos interacionais

Nos excertos que veremos nesta seção o tópico da aula é o vocabulário relacionado ao estado civil (*marital status*). As palavras são apresentadas pela professora em inglês com a ajuda de imagens impressas representativas de cada termo explicado. O primeiro dos termos apresentados é *single* (solteiro/a), seguido de *going out with* (saindo) e *dating* (namorando). Na sequência está o termo *engaged* (noivo/noiva em português), cuja explicação começa em português.

Excerto 41:

```

1 PRO: a↑í começa a ficar ↑be::m serious=
2 AL1:                                     =°°married°°
3 PRO: [↑very serious.=
4 AL2:                                     =[°°xxx°°
5 PRO: daí=
6 AL3:      =married=
7 PRO:      =the:y {né=
8           {tira um anel do dedo
9 AL4:      =married=
10 AL5:      =[probl[em
11 PRO:      [NO no [no ã::
12 AL6:      [hehehe
13 PRO: {[befo::re
14       {[aponta para anel
15 AL7:  [hãhã
16 ALS: xxx
17 PRO: [problem
18 AL8: [problem

```

19 PRO: problem
 20 AL9: [xxx
 21 PRO: [before you get?
 22 AL1: [hehehe
 23 (0.7)
 24 AL4: °married°
 25 (.)
 27 PRO: no no no. en[gaged.
 28 ALS: [xxx
 29 AL5: [°me:u deus°
 30 ALS: [hahaha
 31 ALS: [xxx

Inicialmente (l.1-8), se vê o momento em que Andréia faz a ligação entre o termo trabalhado anteriormente (*dating*) e o termo a ser tratado agora (*engaged*), o que ocorre em meio à alternância de código. Os alunos demonstram estar engajados na explicação, já que durante os turnos de Andréia observaram-se, além de riso, várias autosseleções por parte dos alunos, que tentam adivinhar o novo item lexical a ser apresentado. É o caso das linhas 2, 6, 9, 10 e 24 (para não citar os turnos ininteligíveis, em que os alunos poderiam estar candidatando suas respostas). Quando a professora finalmente anuncia a palavra nova (l.27), os alunos demonstram não estar orientados para a fala da professora, mas sim envolvidos em conversas paralelas (cujo conteúdo já não é totalmente inteligível visto que muitos falam juntos, l. 28, 29 e 31) e riso (l.30). Andréia tenta assegurar a progressão do projeto de ensino, o qual prevê que os alunos agora repitam o novo item lexical em uníssono.

Excerto 42:

32 PRO: [say
 33 AL6: [(xxx)
 34 ALS: [hãhãhã
 35 PRO: [{<EN->
 36 {estala os dedos



37 ALS: [hehe
 38 AL7: [en
 39 ALS: [hãhãhã
 40 AL8: [XXX

Andréia aloca o turno para que os alunos repitam (say, 1.32) e não obtendo a resposta esperada por parte deles – vê-se que isso se dá em meio a riso – opta por desmembrar as sílabas de *engaged* para que os alunos repitam (1.35). No entanto, apenas um aluno se alinha à fala de Andréia (AL7, 1.38), enquanto AL6 faz um comentário (ininteligível, 1.40) e os demais riem. O que acontece em seguida é o que se entende como o início da expansão do projeto de ensino.

Excerto 43:

41 PRO: {hãhãhã
42 {franze o rosto e inclina os ombros para frente



43 {this is
44 {dedos MD faz movimentos circulares sobre a figura que
ela está segurando c/ ME



45
46 {op- [problem
47 {palma MD aberta em direção lado direito da sala,
48 balança levemente a cabeça



49 ALS: [hahaha
50 PRO: i say↓ [problem.

51 AL7: [xxx]

52 ALS: [hãhãhã]



53 PRO: [segura a figura c/ AM, olha para baixo]

54 ALS: [hãhãhã]

Na linha 43 se vê quando Andréia abandona seu projeto e se alinha aos turnos dos alunos por meio do riso, já que é isso que eles estão fazendo em sua grande maioria quando ela demanda que repitam a primeira sílaba da palavra nova que ela acabou de apresentar. A corporificação da professora chama a atenção por apresentar posturas marcadamente distintas, como é possível ver nos quadros reproduzidos a seguir.



No primeiro quadro (55), Andréia está requisitando que os alunos repitam a sílaba *en* (1.36 Excerto 42). No segundo (56), Andréia está se alinhando ao riso dos alunos (1.43 Excerto 43). Observa-se que no quadro 55, o tronco e a cabeça de Andréia estão eretos, enquanto que no quadro 56, os ombros e a cabeça estão levemente inclinados para a frente; em resumo, Andréia parece estar mais relaxada. Nos turnos subsequentes, a professora demonstra seu entendimento de que o motivo do alvoroço por parte dos alunos é o termo *problem*, que havia sido empregado por ela no início da interação⁵⁶ durante a explicação do primeiro termo do vocabulário: *single*. Afiliando-se à instância afetiva expressa agora pelos alunos – a de que

⁵⁶Ao explicar *single*, a professora emprega a expressão *no problem*, fácil de ser compreendida por alunos de nível básico, como é o caso dessa turma. *No problem*, naquele contexto sequencial, havia sido empregado por Andréia como um jeito engraçado (há riso por parte dos participantes) de explicar o item lexical que representa que alguém não está em um relacionamento (que, segundo a fala de Andréia, pressuporia problemas). O excerto correspondente a essa ocorrência não está reproduzido aqui por não ser foco de análise propriamente dita.

relacionamentos sérios podem trazer problemas, o que é tido como engraçado –, Andréia retoma a ideia de *problem* (1.44-51), alterando o curso de seu agir naquele momento. Em outro campo semiótico nota-se uma alteração de volume e tom significativa, que parece estar ligada ao grau de institucionalidade da fala de Andréia. Nas linhas 33 (*say*) e 36 (<EN->), quando a professora projeta um pedido de repetição, observa-se que a média de volume é de 79dB e a de tom é de 286Hz. Na linha 44, quando se verifica uma sequência de fala em que Andréia demonstra se afiliar aos turnos dos alunos, o volume e o tom sofrem modificações. *this is* (1.44) *op-* [*problem* (1.47) são produzidos em volume médio de 77dB e em tom de 282Hz. Já em *i ↑say* [*problem*. (1.51) esses números mudam para 75dB e 244Hz. Ou seja, tanto o volume quanto o tom da fala de Andréia baixam consideravelmente e só voltam a subir quando ela novamente busca fechar a intraexpansão do projeto de ensino.

Excerto 44:

55 PRO: { [so, SAY ENGAGED



56 {segura figura c/ AM, olha para frente

57 AL8: [hhh

58 AL9: [hãhãhã

59 ALS: enga:ged

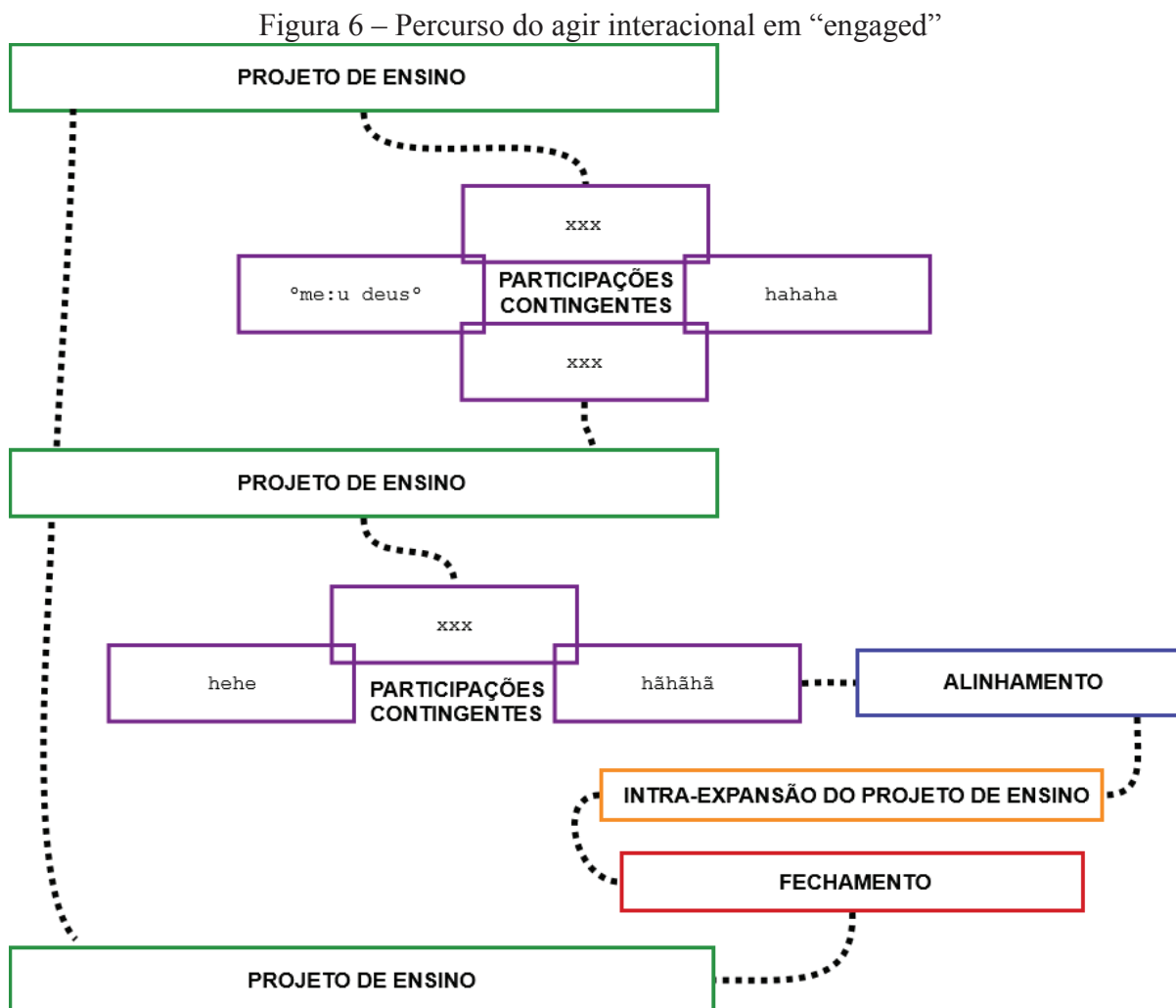
60 PRO: en↑

61 (0.7)

62 ALS: en↑

Repare-se que Andréia, além de empregar o marcador *so* (1.56), retorna à postura ereta evidenciada acima quando tenta retornar à sequência principal suspensa anteriormente. A média do volume e tom de voz agora é de 78dB e 311Hz, respectivamente, o que gera a impressão auditiva de volume mais e alto e tom mais agudo que os turnos anteriores. Desta vez, apenas AL8 (1.58) e AL9 (1.59) demonstram não se orientar imediatamente para fala de Andréia. Os demais alunos repetem o item lexical em uníssono e vemos que o projeto inicial está oficialmente reinstituído, já que a professora requisita novamente a repetição da primeira sílaba de *engaged* e consegue novamente fazer com que os alunos se alinhem à sua fala (1.61-63).

O esquema a seguir mostra o percurso do agir interacional no segmento analisado.



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no percurso apresentado na seção anterior, a intraexpansão do projeto de ensino (em laranja) não acontece imediatamente após a primeira participação (representada pela cor roxa). No entanto, o que difere este do percurso apresentado na seção anterior (e de todos os outros) é a falta de alinhamento imediato por parte da professora a essa participação inicial. Além disso, cabe mencionar o fato de se tratarem de participações sobrepostas. Tais contingências parecem forçar o alinhamento por parte da professora em um segundo momento, já que ela acaba por se alinhar à fala dos alunos, como vemos representado em azul. A intraexpansão do projeto de ensino, portanto, parece ser fomentada pelo desalinhamento dos alunos à tentativa de retorno à sequência, o que, em última análise, pode ser visto como uma vitória dos turnos sobrepostos dos alunos ao turno da professora na “race” pela realização de diferentes projetos interacionais (STOKOE, 2014).

Na próxima seção, voltaremos para um momento da aula anterior ao discutido nesta seção para focar em outra espécie de “race”. Trata-se do projeto de empregar a língua inglesa como língua de interação na sala de aula, mais especificamente, poderá ser observada a relutância por parte da professora em fazer uso da língua portuguesa para a explicação de termos novos.

2.3 “Going out with”: o emprego da língua portuguesa como ação institucionalmente despreferida

Antes da apresentação do item lexical *engaged*, como discutido na seção anterior, outro termo foi tópico do projeto de ensino observável naquele momento, *going out with*. É na apresentação de *going out with* que, inicialmente, veremos a orientação da professora para a prescrição de não falar português em sala de aula.

A professora agora segura uma nova figura na mão.

Excerto 45:

```

1 PRO: [<↑GOING (.) OUT (.) WITH>
2      (.)
3 PRO: every↑body
4      (0.6)
5 ALS: <go::ing ou:t> °°with°°
6 PRO: °with° >say< ↑GOING
7      (.)
8 ALS: going
9 PRO: OUT
10     (.)
11 ALS: out
12 PRO: going o:ut
13     (.)
14 ALS: going o:ut
15 PRO: WITH
16     (.)
17 ALS: with
18 PRO: <GOING OUT WITH>
19     (0.6)
20 ALS: going out with

```

O novo item lexical é apresentado aos alunos na linha 1, quando Andréia constrói um turno de fala lento, pausado, em volume médio (77dB) e tom agudo (360Hz), que é seguido de um pedido para que os alunos repitam a expressão *going out with* (1.3). Andréia orienta-se

para o fato de que o último item da expressão, *with*, é dito em voz muito baixa pelos alunos (1.5) e inicia uma espécie de *parsing* (WONG & WARING, 2010), isto é, ela quebra a expressão em três partes e solicita que os alunos repitam uma de cada vez primeiramente para só ao final pronunciarem novamente toda a expressão (1.6-20).

É na sequência da interação que vemos como a professora, depois de focar exclusivamente na pronúncia de *going out with*, procede a uma elaboração inicial em relação ao seu significado.

Excerto 46:

21 PRO: o↑ka::y going out wi:th (0.6) {fula::no,
22 {BD acima do ombro, olha
23 p/ cima



24 {going out with
25 {faz um movimento circular na altura do peito



26 BE acima do ombro, olha para frente



27 {{rindo}fula:::na}=
28 AL1: =he[heheh
29 PRO: {{rindo} [going- o↑kay}
30 (.)
31 PRO: say GOING OUT WITH
32 (0.6)

33 ALS: <going out with>=
 34 PRO: = {you
 35 {aponta para aluno à sua frente
 36 (1.2)
 37 ALS: [hãhãhãhã
 38 PRO: { [hãhãhã
 39 {levanta os ombros, franze o rosto



40 AL2: [ha [haha
 41 AL3: [hã [hãhã
 42 PRO: {>LET'S REPEAT TOGETHER<=
 43 {estala os dedos, cabeça levemente inclinada p/ cima



Na linha 21 Andréia acrescenta à sua fala os termos *fulano* (l.21), que é precedido de uma pausa, e *fulana* (l.27), cujo campo semiótico embala a ideia de que se trata de relacionamentos temporários. Esse campo é formado por entonação de continuidade ao final dos termos (representadas pelo uso das vírgulas), pelo riso de Andréia (l.27 e 29) e pelos gestos de caráter metafórico⁵⁷ (MCNEILL, 2005, p. 39) que são observados nos quadros 55, 56 e 57. Esses gestos, movimentos circulares para um lado e para o outro, infere-se, estão ligados ao caráter instável desse tipo de relacionamento, segundo a explicação do termo a partir da fala de Andréia. Após essa breve explicação, ela demanda uma nova repetição em unísono (*say GOING OUT WITH*, l.31), para então selecionar um aluno específico (l.34). No entanto, esse aluno não se orienta para o pedido de Andréia, veja-se a pausa na linha 36, o que acaba por causar riso tanto por parte de Andréia quanto de outros alunos (l.37-41). O silêncio por parte do aluno alocado por Andréia conduz a um breve redirecionamento no projeto de ensino, uma vez que a professora se orienta para a pausa como algo engraçado (é possível que

⁵⁷Gestos metafóricos carregam consigo imagens de algo abstrato. Eles estão ligados à representação de uma ideia singular e não de estereótipos.

segunda parte do par adjacente “pedido de repetição-repetição”, se seleciona e faz uma pergunta sobre o significado de *going out with* (°ta o que que signi[fica°, 1.44). Embora a repetição tenha sido demandada por Andréia (1.42, Excerto 46), não é para o turno dos alunos repetindo em uníssonos que a professora se orienta neste momento. Ela está orientada para a pergunta feita por Bernardo: direciona o olhar para o aluno e cerra os lábios marcadamente (1.48, quadro 63) ao mesmo tempo em que emprega um continuador que parece denotar algum tipo de problema, *hu:m* (1.47). Na linha 49 AL4 se autosseleciona e sugere uma resposta a Bernardo. Mesmo que a resposta seja ininteligível para a analista, vemos que a professora se orienta para ela como uma resposta não satisfatória, o que se percebe pelo emprego de *ts*, bem como pelo formato prosódico distinto da afirmação, *YE::S* (1.50), a saber, com um alongamento da vogal *e*. A asserção de que se trata de uma resposta insatisfatória é apoiada também pelo gesto que Andréia faz com o braço estendido, a palma da mão aberta e os dedos afastados (quadro 64) em um movimento circular da direita para a esquerda, geralmente associado à ideia de “mais ou menos”, além, é claro, dos turnos subsequentes, que contêm exemplos de emprego do vocabulário em questão (1.54-55). No Excerto 48, vemos quando outro aluno se autosseleciona para responder ao questionamento de Bernardo.

Excerto 48:

56 AL5: =°fica:r°
 57 (0.5)
 58 PRO: {YE::S
 59 {aponta para aluna sentada à sua direita



60 PRO: {is like thi:s ye- [GOING ↑OUT
 61 {balança MD com dedos abertos rapida e repetidamente



62 AL6: [°xx°
 63 PRO: {o↑kay
 64 {baixa MD, olha para Ber



Na linha 56 AL5 sugere *ficar* como um possível candidato ao termo equivalente em português que os participantes estão engajados em procurar. Veja-se que Andréia também se orienta para a sugestão de AL5, porém o turno dela vem precedido de pausa (1.57) e do mesmo *yes* alongado (1.58) que vimos acima, que se entende como índice de despreferência. No turno seguinte, temos mais evidência de que a resposta de AL5 não é satisfatória, pois a professora explica se tratar de algo parecido com isso (*is like thi:s*, 1.60) e repete o gesto de “mais ou menos”, porém com a palma da mão virada para cima (1.61, quadro 67). Possivelmente por acontecer em sobreposição à fala em volume de voz mais alto de Andréia (1.60), uma possível sugestão de AL6 na linha 62 é ignorada e no turno seguinte a professora parece buscar retornar à sequência principal da aula (*o↑kay*, 1.63), enquanto olha para Bernardo, que originalmente foi quem deu início à intraexpansão do projeto de ensino. No percurso recorrente do agir observado até aqui o emprego de um marcador da natureza de *okay*, por exemplo, significa o retorno ao projeto de ensino observado na sequência principal. No entanto, veremos que a professora acaba optando por estender a intraexpansão do projeto.

Excerto 49:

65 AL7: °xx°
 66 PRO: {junta os lábios



67 mhm {ts
 68 {estala os dedos
 69 {{{voz aspirada} [°sa↑i:ndo} o↑kay°

70 {franze o rosto, levanta MD palma voltada para alunos



Veja-se que, na linha 66, a expressão facial de Andréia muda, pois ela, que até então se movimentava enquanto falava, agora está parada, com o braço direito em repouso e com os lábios cerrados novamente. Na sequência, ela emprega outros dois marcadores, *mhm* e *ts*, muito comuns antes de turnos contendo respostas despreferidas, como mencionado anteriormente. Essas marcas de despreferência parecem estar ligadas ao fato de que ela, na linha 69, opta por fornecer o termo equivalente a *going out with* em português, *saíndo*. O termo em português é acompanhado de *o↑kay*, que marca o fechamento da sequência inserida a partir da pergunta de Bernardo.

Excerto 50:

71 AL8: [°xx°
 72 AL9: [°xx xx°
 73 PRO: going [out
 74 AL1: [xxx
 75 PRO: >YES SAY< {<GOING OUT WITH>
 76 {estala os dedos



77 (0.6)
 77 ALS: <going out with>

No turno após o emprego do item lexical em português, Andréia repete a expressão *going out with* (l.73) e depois demanda uma repetição por parte do grupo, retomando o curso do projeto de ensino inicial. Para essa retomada são mobilizados recursos semióticos bastante semelhantes aos observados no turno anterior à iniciativa de Bernardo. Primeiramente vemos

que a ação projetada por Andréia é a mesma: ela seleciona o grupo como um único interlocutor e demanda a repetição em uníssono da expressão *going out with*. Quanto às características prosódicas, a medição acústica revela que tanto o volume quanto o tom da voz da professora no retorno à sequência principal do projeto de ensino apresentam uma média próxima à do turno contendo o diretivo que antecede a pergunta de Bernardo. A média de volume e tom naquele turno, >LET'S REPEAT TOGETHER< (1.42), era de 77db e 336Hz, respectivamente. Em >YES SAY< {<GOING OUT WITH> (1.73) a média de volume é de 76dB e de tom é de 296Hz. Quanto à corporificação da ação de Andréia, observe-se os quadros comparativos.



>LET'S REPEAT TOGETHER< (1.42)



YES SAY< {<GOING OUT WITH> (1.75)

Colocados lado a lado, os quadros permitem visualizar também as semelhanças relativas à postura, ao olhar e aos gestos de Andréia. Nos diferentes momentos, separados pela intraexpansão do projeto de ensino desencadeada pela iniciativa de Bernardo, ela está parada no centro da sala, com o tronco ereto e o olhar direcionado para frente. Além disso, em ambos os momentos, o diretivo projetado por sua fala é acompanhado de um estalar de dedos. Tais marcas corroboram com a noção de que o agir docente está ligado a uma rota principal, que, embora alterada em face às contingências interacionais, é retomada em toda a sua complexidade semiótica.

A descrição dessa interação permite adentrar também em um aspecto diferente do trabalho docente investigado, a saber, a orientação para uma prescrição anterior àquele momento interacional: a de não falar português. Mas, para isso, o contexto interacional em que *saindo* aparece merece ser explorado. Note-se que, para além dos marcadores *mhm* e *ts* e da mudança na postura corporal, que antecedem o turno de Andréia contendo o termo em português, tem-se também os recursos prosódicos, para onde direcionamos nosso olhar neste momento. As características prosódicas de *saindo* (1.69, Excerto 49) (75dB de volume e 141Hz de tom) são consideravelmente distintas dos turnos anteriores e posteriores. Nos turnos anteriores, quando a professora explica que *going out* pressupõe, por exemplo, ir ao cinema

juntos (1.54-55, Excerto 47), embora a média de volume de voz permaneça igual, o tom está em 277Hz. Essa diferença fica ainda mais evidente ao olhar para o *okay* que acompanha *saindo*, em que o tom de voz sobe para 306Hz. Essas diferenças de volume e tom seriam ainda mais acentuadas se *saindo* não estivesse em sobreposição com a fala de outros dois alunos (1.71-72), o que, reitera-se, tende a aumentar os números obtidos a partir do *Praat*.

Se voltarmos à noção de (des)preferência abordada no Capítulo 2 da Parte I, o campo semiótico da fala de Andréia na linha 69 parece apontar para uma espécie de *ação institucionalmente despreferida*, configurando-se assim por saber que evitar o emprego de português é uma das orientações prescritas aos professores da instituição, como mencionado no primeiro capítulo da análise. Parece interessante notar, entretanto, que, na mesma interação, observa-se o uso de dois outros termos em português, *fulano* e *fulana* (1.21 e 27). Para falar sobre eles, retoma-se este trecho específico da interação.

Excerto 51:

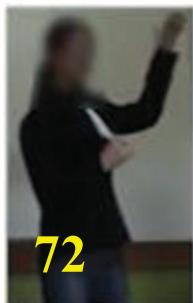
21 PRO: o↓ka::y going out wi:th (0.6) {fula::no,
 22 {BD acima do ombro, olha
 23 p/ cima



24 {going out with
 25 faz um movimento circular na altura do peito



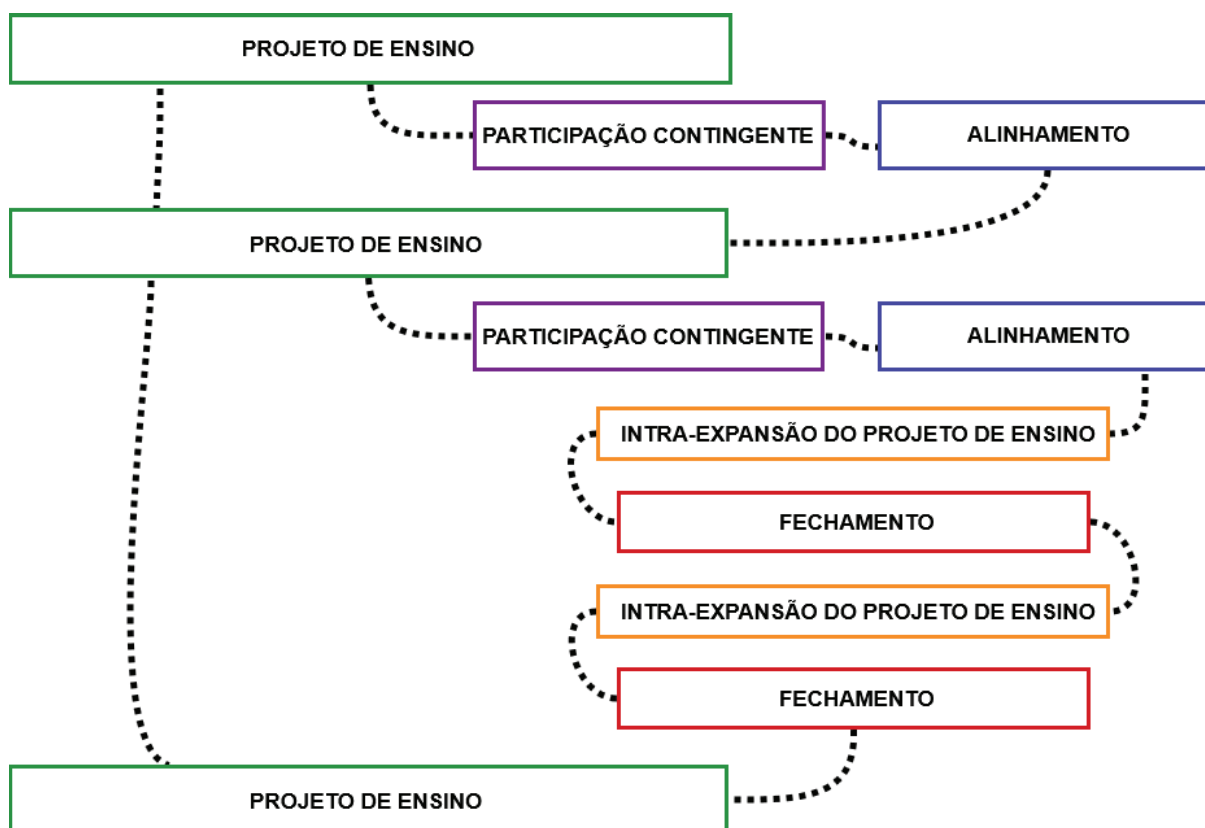
26 BE acima do ombro, olha para frente



27 {{rindo}fula:::na}=

Na linha 21 *going out with* é produzido em 78db de volume e 331Hz de tom. Já *fula::no* aparece em volume de 79dB e 298Hz de tom, ou seja, há uma pequena alteração no tom (o que poderia inclusive ser explicado pela própria sonoridade do item lexical em língua portuguesa) e uma leve alteração no volume. Em *fula:::na* (l.27) os números sobem para 80dB e 353Hz, o que não parece ser significativo se considerarmos que o item lexical é dito em meio a risos, interferindo assim na marcação do *Praat*. Neste momento, cabe perguntar: por que a alternância de código (AUER, 1998) nesse momento da interação não se configura como uma ação despreferida como é o caso de *saindo*? Uma possível resposta para essa pergunta está no fato de que Andréia parece orientar-se para a prescrição de falar inglês na maior parte do tempo de uma maneira mais específica. Observe-se que há uma pausa antes da professora optar por *fulano* na linha 21, o que permite inferir se tratar de uma espécie de *word search* e, na falta de um termo em inglês que fosse do conhecimento dos alunos, emprega os termos *fulano* e *fulana* em português “sem culpa”, já que as palavras fazem parte de uma sequência de explicação de um outro termo, foco daquele momento da aula (*going out with*). O caso de *saindo*, alguns turnos depois, é de outra natureza, já que de certa forma atesta o fato de que a professora, apesar das tentativas e explicações, não conseguiu conduzir Bernardo ao significado de um dos itens do conjunto vocabular que se encontra no projeto de ensino. Assim, resta a última opção, a saber, traduzir o termo para o aluno, o que, como demonstrado pelas ações de Andréia, é problemático. Em última análise, pode-se inferir que a prescrição específica para a qual Andréia se orienta não é a de não utilizar português em sala de aula, mas sim de não se valer da tradução para a apresentação de novas palavras. Focando no percurso do agir a partir dos excertos analisados nesta seção, temos o excerto que segue.

Figura 7 – Percurso do agir interacional em “going out with”



Fonte: Elaborado pela autora.

Em verde, nota-se que o projeto de ensino na interação apresentada acima está dividido em três partes. A primeira participação contingente, diferentemente das demais, é manifestada através de um silêncio após a alocação de turno feita pela professora, que, por sua vez, ocasiona o riso dos alunos, que se orientam para tal silêncio como algo engraçado. Como discutimos acima, em um primeiro momento, a professora se alinha às participações dos alunos, rindo também, mas imediatamente retoma o curso de seu projeto de ensino, que consiste, naquele momento especificamente, na repetição em uníssono do novo item lexical. Como vimos, há, no entanto, uma nova participação, iniciada pelo aluno Bernardo, com a qual a professora se alinha e que, conseqüentemente, faz com que o projeto de ensino seja intraexpandido. Após um fechamento, ela ainda retorna à sequência encaixada (quando da ocorrência de *saindo*), para então fechá-la novamente e assim retomar seu projeto de ensino.

Nesta seção, buscou-se mostrar um percurso do agir interacional, em que a intraexpansão do projeto de ensino é fechada e em seguida retomada pela professora. Este movimento de retomada da intraexpansão do projeto de ensino parece estar ligado à orientação da professora para o emprego da língua portuguesa como uma ação institucionalmente despreferida. Em outras palavras, o que se está tentando mostrar é que a professora parece voltar à sequência de explicação (intraexpansão do projeto de ensino) por,

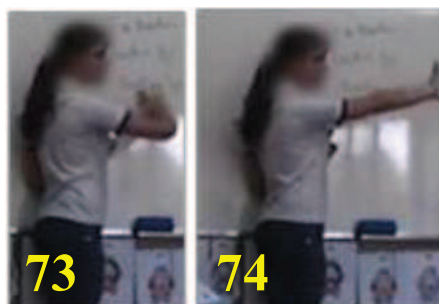
em um primeiro momento, ter respondido à pergunta do aluno sobre o significado de *going out with* elaborando seus turnos em língua inglesa, e por agora demonstrar entender que a explicação dada em inglês pode não ter sido suficiente para responder a pergunta do aluno. Tal asserção é amparada pelos múltiplos recursos interacionais descritos durante a análise. No segmento a ser analisado na próxima seção, também veremos um retorno à intraexpansão do projeto de ensino, que, novamente, parece estar ligado à orientação para a prescrição de não usar a língua portuguesa para explicar o significado de novos termos aos alunos.

2.4 “Too and as well”: o retorno à intraexpansão do projeto de ensino e a riqueza dos recursos semióticos

Na interação a seguir, a professora acabou de apresentar os termos *too*, *also* e *as well* como sinônimos, tendo escrito três frases no quadro como exemplo, e agora questiona os alunos.

Excerto 52:

1 PRO: okay?
 2 (0.6)
 3 PRO: good?
 4 (.)
 5 PRO: questio:n?
 6 (1.4)
 7 PRO: no.
 8 (0.5)
 9 PRO: it's very simple yeah
 10 (.)
 11 as well and too always,=
 12 = estende MD, palmas abertas, dedos
 estendidos



13 (1.0)
 14 AME: °no final°
 15 AL1: °final°
 16 PRO: and also:,
 17 AL2: [depois do verbo to be xxx
 18 AL3: [xxx (to be) xxx

19 PRO: {very good [so you can copy=
 20 {virada para o QB, segura marcador c/ AM



O Excerto 52 inicia com um marcador comumente empregado no final de sequências de explicação, *okay* (l.1). Como nenhum dos alunos se autosseleciona, Andréia verifica possíveis dúvidas entre os alunos; agora empregando outro termo, *good* (l.3). Uma vez que não há autosseleção por parte de nenhum dos alunos, após uma breve pausa, ela reformula seu turno (*questio:n?*, l.5) e, finalmente, não obtendo resposta, autosseleciona-se como sua própria interlocutora no.(l.7) *it's very simple yeah* (l.9), tornando público seu entendimento do silêncio dos alunos, ou seja, de que não há nenhuma dúvida e ela pode seguir adiante. Esse entendimento, no entanto, é contestado no turno seguinte pela própria Andréia, quando constrói o que à primeira vista parece ser um *turno propositalmente incompleto* (TPI⁵⁸), (*as well and too always*, l.11). Cabe notar que, embora o turno careça de itens lexicais que completariam a UCT e apresente uma entonação contínua ao final, típicas de um TPI, o gesto de Andréia (quadros 73 e 74) parece substituir tais itens lexicais e, por consequência, completar a UCT, já que se trata de um gesto icônico⁵⁹ (MCNEILL, 2005, p. 39). É isso que acontece nos turnos seguintes (l.14-15), em que Ameli e AL1, após uma pausa (l.13), fornecem o item lexical representado pelo gesto de Andréia, *final*. O fato é que Andréia, mesmo após ter questionado os alunos quanto à explicação dada por ela – sem ter obtido resposta – e ter se alinhado à “não resposta” dos alunos (*it's very simple yeah*, l.9), parece perseguir uma certeza quanto aos alunos não terem dúvidas sobre o uso dos itens vocabulares em questão. Essa dúvida irá aparecer nas ações da professora mais adiante, mas, por ora, veja-se o que acontece depois que Andréia sinaliza que os alunos podem copiar as frases no caderno (l.18-19).

⁵⁸TPI é o termo em língua portuguesa que usaremos como equivalente à DIU (*designedly incomplete utterance*) (KOSHIK, 2002; HELLERMANN, 2005) em língua inglesa.

⁵⁹Por gesto icônico compreende-se um tipo de gesto cuja maneira de execução carrega aspectos imagísticos de conteúdo semântico; neste caso o fim da frase, já que a professora se encontra na frente do quadro e está falando de posicionamento lexical especificamente.

Excerto 53:

21 AL4: [(°°profe-°°)

22 AL5: [{{tossindo}}

23 AL6: [não tem nenhuma regra específica

24 PRO: [de costas p/ QB, BE estendido segura marcador; inclina-se p/ frente



25 AL6: [pra usar o too e o as well.

26 PRO: [de costas p/ QB, BE estendido, coloca marcador no aparador



27 (0.8)

28 PRO: {no: no no.

29 {de costas p/ QB, dirige o olhar p/ QB, pega o marcador c MD,

30 balança a cabeça, franze o rosto



31 PRO: TOO is ã: {a↑meri↓can

32 {corpo ereto, aponta para QB



33 more american.

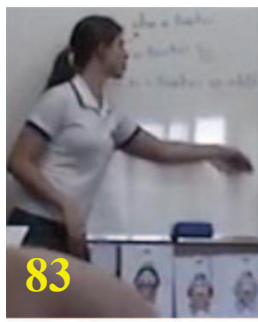
34 (0.4)

35 PRO: a:nd- as well, is: british

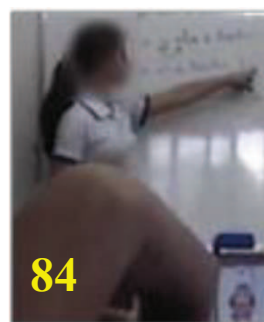
Repare-se que, no Excerto 52 l.19, a fala da professora acontece em sobreposição com a fala de AL4, que discretamente sinaliza sua tomada de turno (°°profe-°°) (Excerto 53, l.21), ao que ele demonstra orientar-se como um LRT. Na linha 23, ao dar continuidade à sua fala, AL4 questiona Andréia sobre o emprego dos termos *too* e *as well*, não tem nenhuma regra específica (l.22), pra usar o *too* e o *as well*. (l.24). Após uma pausa (l.27), Andréia elabora a segunda parte do par adjacente iniciado pelo aluno (l.28-35). Como nos excertos discutidos no capítulo anterior, há marcas multimodais na fala da professora que parecem indicar um redirecionamento de seu trabalho. No caso da sequência de fala deste segmento dois aspectos chamam a atenção. O primeiro deles são as diferenças prosódicas dos turnos de Andréia. Veja-se que quando a professora parece se encaminhar para o fechamento da sequência, (*very good [so you can copy=*, l.19 Excerto 52), a média de volume e tom é de 73dB e 187Hz, respectivamente. No momento em que Andréia inicia sua resposta à AL4, *no: no.* (l. 28 Excerto 53), contudo, o volume e o tom já subiram para 74dB e 264Hz. No turno seguinte (TOO *is ã: a↑meri↓can*, l. 31), quando a resposta é elaborada por Andréia, ou seja, quando ela parece efetivamente lidar com esta nova pauta – de natureza contingente – ambas as características prosódicas sobem para 76dB (volume) e 283Hz (tom). O segundo diz respeito à orientação postural da professora, que parece acompanhar essa mudança, como ilustram os quadros 82, 83 e 84, rerepresentados abaixo para facilitar a visualização.



82



83



84

very good so you can copy

no: no no.

TOO *is ã: a↑meri↓can*

Observando a sequência da orientação postural de Andréia, é notável como as costas e os ombros da professora passam de levemente inclinados para a frente (durante o fechamento da explicação e na primeira instância de alinhamento com o turno de AL4, quadros 82 e 83) a totalmente eretos quando ela efetivamente inicia uma nova sequência de explicação (quadro 84). No Excerto 54 vemos a continuidade da interação.

Excerto 54:

36 (0.4)
 37 PRO: {°okay?°
 38 **{de costas p/ QB, BE estendido, dedos encostando no QB**



39 (1.2)
 40 PRO: °good°
 41 **de costas p/ QB, BE estendido, coloca marcador no aparador**



Na linha 37, após uma pausa (1.36), Andréia emprega o primeiro dos marcadores utilizado após a explicação dos itens lexicais, *okay*. Como não temos a filmagem correspondente aos alunos, não sabemos se houve alguma orientação corporal (olhar, acenos com a cabeça, gestos com o polegar, por exemplo) por parte deles para o turno da professora que poderiam indicar que a explicação dada por Andréia é suficiente. O que se sabe é que Andréia, após um novo silêncio (1.39), dá por encerrada a intraexpansão do projeto de ensino (*good*, 1.40). Novamente as marcas prosódicas parecem corroborar com o encerramento da sequência, já que tanto o volume quanto o tom de voz da professora na linha 40 estão mais baixos (o volume está em 68dB e o tom em 146Hz). No entanto, assim como foi mostrado na seção anterior, a intraexpansão do projeto de ensino não está totalmente encerrada. Mas, antes de mostrar o que acontece, é importante estreitar ainda mais o olhar para um outro detalhe da interação que reitera a complexidade de recursos semióticos das mais diferentes ordens mobilizados no trabalho docente real-concretizado. Observemos alguns quadros presentes na transcrição e replicados em sequência a seguir.



Os quadros 87 e 88 referem-se ao momento em que AL4 toma o turno para fazer sua pergunta (1.23-25 Excerto 53). Chama-se a atenção para o marcador de quadro-branco que Andréia segura com a mão esquerda. Durante a fala de AL4, a professora está colocando o marcador no aparador junto ao quadro-branco. Contudo, no exato momento em que Andréia se orienta para a pergunta de AL4 (1.28 Excerto 53), ela retoma o marcador com a mesma mão (quadro 89) e, embora não o utilize para escrever no quadro, ela o segura na mão esquerda durante a explicação (1.31-39, Excertos 53 e 54, quadros 90 e 91) até finalmente recolocá-lo no aparador (quadro 92) logo após realizar o encerramento (ao menos por ora) da explicação (1.40, Excerto 54).

Como anunciado anteriormente, a intraexpansão do projeto de ensino, encerrada entre as linhas 37 e 40, será retomada.

Excerto 55:

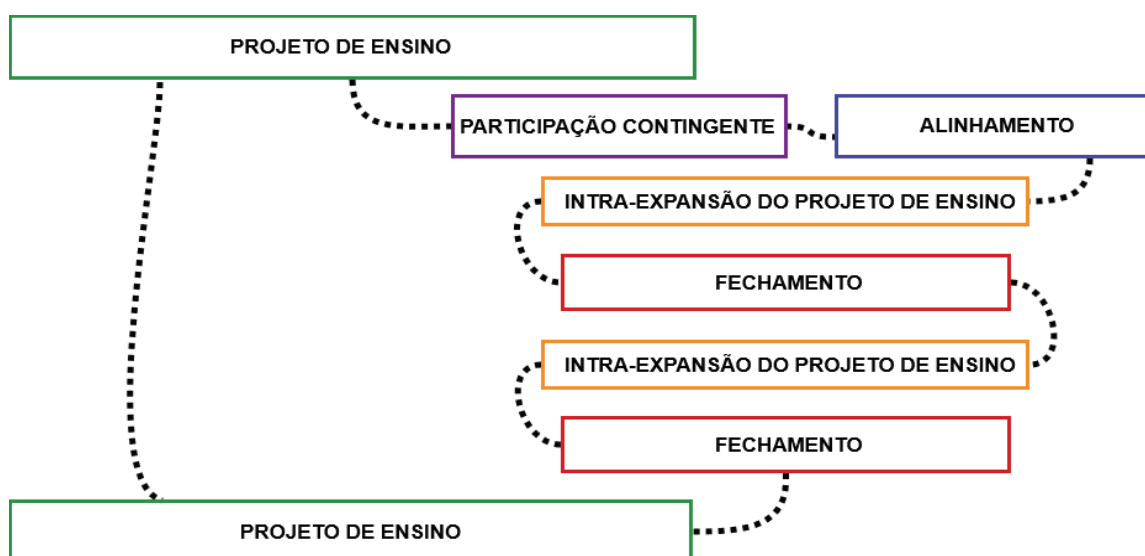
42 PRO: °but you can use >both<°
 43 (1.4)
 44 PRO: **coloca música de fundo enquanto alunos continuam copiando**

A linha 42 mostra este retorno à participação de AL4, que parece se dar em forma de sequência pós-expandida (SCHEGLOFF, 1972, 2007; STIVERS, 2012). Ou seja, o aluno faz a pergunta, a professora responde e depois volta a ela. É só após uma pausa relativamente longa (1.43) que a sequência encaixada parece ser finalmente encerrada. A música de fundo, que, como sabemos, sinaliza que se trata do momento de copiar no caderno, indica a volta ao projeto de ensino original.

Essa segunda expansão, ainda que breve, chama a atenção por se tratar do mesmo tópico interacional que Andréia inicialmente insistiu em obter a confirmação dos alunos sobre possíveis dúvidas, como vimos no início do segmento (1.1-5 Excerto 52). Ou seja, Andréia parece entender que se trata de um objeto de ensino passível de dúvidas por parte dos alunos. No entanto, mesmo após o questionamento do aluno, ela opta por não usar a língua portuguesa, o que leva a inferir que a reabertura da intraexpansão do projeto de ensino se dá como uma maneira de fazer um acréscimo à explicação, que, por não ser feita em português, pode deixar os alunos com dúvidas.

O segmento analisado permite que observemos um outro percurso do agir interacional, que leva ao esquema referente a como este agir se desenrola.

Figura 8 – Percurso do agir interacional em “too e as well”



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema ilustra, como no percurso apresentado no Capítulo 1 da análise, as mesmas partes iniciais (projeto de ensino; participação contingente; alinhamento, intraexpansão do projeto de ensino e fechamento). Ou seja, a professora está pilotando o seu projeto de ensino, que naquele momento pressupõe copiar o conteúdo no caderno, quando ocorre a participação de um aluno. Em seguida, a professora se alinha à pergunta do aluno, realizando, portanto, uma intraexpansão deste projeto. A partir deste momento é que vemos um percurso diferente acontecendo. Veja-se que, como nos outros excertos apresentados até agora, essa intraexpansão é fechada (a partir do emprego de *good* (1.40), como mencionado). No entanto, mesmo após o fechamento, há um breve retorno à pauta contingente *°but you can use >both<°* (1.42), que é seguida de uma pausa longa (1.43), entendida aqui como o fechamento definitivo da sequência encaixada. É só após essa dupla intraexpansão e fechamento que o curso do agir é retomado.

Os excertos discutidos acima mostram diferentes percursos no que tange ao agir da professora em momentos em que o plano de ensino é intraexpandido a partir de contingências interacionais manifestadas pela participação dos alunos. Além de tornar visíveis as ações realizadas nesses momentos e os métodos empregados pelos participantes na implementação de suas ações, os segmentos de fala-em-interação analisados trazem à tona aspectos importantes do trabalho docente real-concretizado. Esses se referem a duas orientações distintas ligadas ao caráter institucional das interações: a progressividade das atividades que constituem o projeto de ensino e a prescrição de usar a língua inglesa como língua de interação em sala de aula inclusive nos momentos de explicação.

No capítulo a seguir esses aspectos serão retomados juntamente com outros pontos que se tornaram salientes a partir da microanálise das interações, que será complementada a partir das categorias propostas por Bronckart (1999; 2006; 2008). Será realizada também uma discussão abrangente em torno dos segmentos analisados em sua totalidade com vistas a apreensão do agir-referente sob estudo.

3 AS INTERAÇÕES ANALISADAS E SUAS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Após ter detalhado o percurso do agir docente em sala de aula nos momentos em que há participações contingentes dos alunos e de ter tratado da organização da fala-em-interação durante esses momentos, passa-se a uma interpretação um pouco mais ampla, com vistas a uma caracterização do agir-referente observável no trabalho docente real-concretizado. Para isso, realiza-se uma regulagem de nossas lentes, que agora buscam observar as interações em seu conjunto. Condizente com esse objetivo, passa-se a olhar para os dados a partir dos níveis originalmente propostos por Bronckart (1999) e recentemente reformulados por Machado e Bronckart (2009) apresentados no Capítulo 1 da Parte I. As categorias de análise a serem apresentadas em cada nível não foram ajustadas aos dados; ao contrário, emergiram a partir deles.

3.1 A organização discursivo-interacional das diferentes participações

Além do percurso observado nos capítulos anteriores – que entendemos como parte da organização deste trabalho – a organização das interações pode ser apreendidas também a partir de categorias de análise propostas pela teoria bronckartiana, que pressupõe identificar o conteúdo temático, os tipos de discurso e os mecanismos de conexão.

Quando são colocados lado a lado os textos das interações analisadas, o conteúdo temático que ressalta é o referente às contingências interacionais, ou seja, à participação dos alunos. Tais participações podem ser agrupadas em dois grandes grupos. O primeiro deles engloba questões e comentários dos alunos voltados para o conteúdo instrucional da aula, isto é, para algum item anteriormente apresentado pela professora, como retomado no Quadro 4.

Quadro 4 – Participações de caráter instrucional

Seção, excerto e nº linha	Participação
“is his”	(sora) é muito difícil falar is his
“case”	esse (0.5) ↑case que >tu fala< seria de- que se escreve /kaze/ né
“bottle”	°o que que é uma garrafa°
“too e as well”	não tem nenhuma regra específica pra usar o too e o as well.
“fish”	<com o ship se pesca o fish>.
“going out with”	°ta o que que signi[fica°

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro permite visualizar seis participações. Trata-se de dúvidas sobre pronúncia (“is his”), sobre o significado de itens lexicais (“case”, “bottle”, “going out with”) e sobre regras de uso da linguagem (“too e as well”) bem como um comentário complementar às ações docentes voltadas para a acurácia fonética (“fish”). Nestes momentos, considerando que o conteúdo da fala dos participantes está ligado aos objetivos institucionais e aos respectivos papéis de professora e alunos, parece possível dizer estar-se diante de segmentos de fala institucional (DREW e HERITAGE, 1992; HERITAGE, 2005).

O segundo grupo engloba participações de caráter mais pessoal, que muito se assemelham à fala cotidiana. Tais participações trazem à tona aspectos mais subjetivos dos participantes, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Participações de caráter pessoal

Seção, excerto e nº linha	Participações
“ameli”	sei ↑lá >a minha mãe sempre me chama de ame↓li<
“dalo”	=dalo
“beautiful”	beautiful=
“muita pressão”	ã::: {{rindo}[ã::u:]
“telephone name”	{{rindo} telephone name}
“engaged”	[xxx [°me:u deus° [hahaha [xxx

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Quadro 4, observa-se o conteúdo temático de outras seis participações. Em “ameli”, uma aluna, em conversa paralela com uma colega em um momento de transição entre as atividades da aula, fala sobre a pronúncia de seu nome. Um nome também é o tópico de outra participação (“dalo”), em que um aluno menciona o verdadeiro nome do namorado da colega, que é referida em uma explicação sobre um novo termo lexical. “Beautiful” aparece como um comentário avaliativo quando a professora mostra a imagem de uma das personagens do livro didático. Já “muita pressão”, “telephone name” e “engaged” se distinguem pelo seu caráter humorístico, em que se ri de si mesmo (“muita pressão”), da fala passível de reparo de um colega (“telephone name”) ou de uma situação (“engaged”). No seu conjunto, essas participações podem ser entendidas como próprias da fala cotidiana, pois não estão diretamente vinculadas ao caráter institucional da aula e/ou aos papéis institucionais correspondentes dos participantes.

No que diz respeito aos tipos de discurso, nos dados analisados, não é difícil apontar as marcas de discurso interativo, tais como dêiticos (*here, now, this*), os pronomes *I, you, nós* e *everybody* referindo-se aos participantes da interação, e verbos no imperativo (*say, ask, make*) e no tempo presente (*be, know, remember, can*). Em menor ocorrência, percebe-se também marcas do discurso teórico. Esse tipo de discurso aparece especialmente em sequências em que a professora está explicando o vocabulário e é identificado pelo emprego do futuro do pretérito (*seria*) e do verbo ser/ estar (*to be*) no presente simples empregado de forma autônoma ao ato de produção (*it's very simple, aí começa a ficar bem serious, estante é um, too is American*).

Os excertos selecionados para análise, portanto, são marcados por um discurso interativo teórico-misto. Este tipo de discurso, consoante Bronckart (2003), pode ser observado a partir da alternância entre os discursos interativo e teórico. Como já identificado anteriormente por Drey (2011), as sequências de explicação em sala de aula tendem a revelar

este tipo de discurso. Ao elaborar exemplos durante a interação com os alunos, os professores demonstram uma conjunção com o mundo real (como mostram as marcas de discurso interativo apontadas acima) e, ao mesmo tempo, uma autonomia em relação ao ato de produção, já que se tratam de situações genéricas e hipotéticas, não diretamente voltadas para o momento da interação (veja-se as marcas de discurso teórico acima).

Ainda tratando do nível organizacional, é observado que as duas ou mais partes do projeto de ensino proposto pela professora encontram-se ligadas por mecanismos de conexão, que seria possível chamar de *mecanismos de conexão interacional*. Bronckart, tanto na obra de 1999 como na de 2008, não se refere especificamente aos mecanismos ressaltados. O autor trata de mecanismos de conexão vinculados a articulações da progressão temática, que chama de organizadores textuais. Entende-se que, no que diz respeito a textos provenientes da fala-em-interação, cabe ampliar essa relação para incluir os marcadores chamados de conexão interacional. É por meio deles que a progressividade da aula parece estar assegurada e que é possível observar uma coerência nas ações entre o que é da ordem do projeto de ensino docente e o que se refere às contingências interacionais provenientes das participações dos alunos. Identificaram-se dois tipos de mecanismos desta ordem. O primeiro deles se refere ao emprego de um marcador de encerramento ou continuidade, assim entendido devido a sua posição sequencial. É o caso de *so*, que aparece em “dalo” e “engaged” e de *good*, empregado em “case”, “beautiful” e “too e as well”. Sobre este último, é interessante notar que, embora comumente ligado à ação de avaliar a produção dos alunos, *good* parece ter outro papel nos exemplos de sala de aula selecionados, como mencionado durante as análises anteriores. *Good* aparece em volume mais baixo e tom mais grave e é seguido de um nítido retorno ao projeto de ensino inicialmente proposto, o que permite inferir que o seu papel não é o de avaliar a produção dos alunos (como uma interpretação descontextualizada do item lexical poderia sugerir), mas sim o de conectar a intraexpansão do projeto de ensino ao projeto de ensino maior em curso. Da mesma forma *okay* é empregado nas interações “amelí”, “going out with” e “too e as well”, ou seja, como conector das partes do projeto principal. Isso significa dizer que, além de *okay* ser uma prática para iniciar o fechamento de um segmento de fala específico (BEACH, 1998), ele também pode ser tomado enquanto um mecanismo interacional que une as duas partes de uma mesma sequência, como é o caso das ações ligadas ao projeto de ensino docente.

Os marcadores que aparecem nos dados são frequentemente acompanhados de um retorno à orientação postural anterior à participação do aluno, como detalhado nos capítulos anteriores. Esta postura espelhada também é observada no segundo conjunto de mecanismos de conexão interacional. Esse conjunto diz respeito aos momentos em que o projeto de ensino

principal é retomado a partir de um retorno à ação interrompida pela participação de um aluno, sem que haja o emprego de um dos conectores mencionados acima. O retorno ao projeto de ensino é reforçado pela repetição⁶⁰ da ação empreendida anteriormente. Na interação “is his”, o retorno ao projeto de ensino principal se dá quando a professora volta a escrever no quadro. Em “fish”, “bottle” e “telephone name”, em que o projeto de ensino é intraexpandido em meio à alocação de turnos, é essa mesma alocação (nos primeiros dois casos o turno é alocado para o mesmo participante e no terceiro para um participante diferente do momento anterior) que parece marcar o fechamento da sequência iniciada pela participação de um aluno. Portanto, em relação aos mecanismos de conexão empregados, verifica-se o uso de conectores verbais e também a possibilidade do não verbal aparecer como marcador de conexão.

Como discutido por Drey (2011), a análise de textos sobre o agir-referente, sobre o agir durante o curso do trabalho real-concretizado, demanda que olhemos não só para os elementos verbais, mas também para os não-verbais. Eles permitem entender as ações como elas realmente acontecem, ou seja, a partir da mobilização de campos semióticos diversos que não são redundantes, mas complementares para a construção de sentido destas ações. Além disso, vemos que, embora esta dimensão – do não verbal – não seja contemplada pela proposta de análise bronckartiana, ela não é desconsiderada; apenas carecia, até o trabalho de Drey (2011) pelo menos, de um olhar amparado em métodos de análise para sua apreensão. A expansão deste olhar também está ligada aos objetivos desta pesquisa e irá perpassar o nível enunciativo, a ser tratado a seguir.

3.2 A responsabilidade enunciativa expressa através de múltiplos recursos semióticos

Considerando o nível enunciativo dos dados selecionados para análise, devido à pouca incidência de modalizações, concentramo-nos nas vozes que organizam a interação. No que se refere a esse aspecto, ao observar o uso dos pronomes pessoais empregados, chama a atenção a ausência de pronomes de primeira pessoa, *I/eu* e *we/nós*. As únicas ocorrências do pronome pessoal de primeira pessoa são em “case”, (*i would say*) ↑*u-* an ↑*ugly bottle* (Excerto 7, l.10), e “engaged, *i say*↓ [*problem*]. (Excerto 43, l.50). Já o pronome pessoal de terceira pessoa só é empregado uma única vez, em um exemplo em que a professora se coloca junto com os alunos enquanto falante de português [°que pra nós é o estojo° (Excerto 9, l.69). O

⁶⁰O termo repetição parece ser apropriado na medida em que se observam recursos semióticos muito similares na construção dessas ações.

pronome pessoal de segunda pessoa, *you/você*, no entanto, aparece constantemente nas interações referindo-se aos alunos. Observa-se que a alta incidência desse pronome em detrimento dos pronomes de primeira pessoa parece estar ligada aos padrões interacionais observados no contexto daquela sala de aula. Mesmo em se tratando de momentos em que novas ações são inicialmente projetadas pelos alunos, há pouca evidência do posicionamento da professora enquanto enunciativa. Para empregar os termos de Bronckart (2003, p. 326), dir-se-ia que o discurso da professora não contém marcas em que “a responsabilidade do que é enunciado” fica saliente. Em outras palavras, a partir da análise proposta dentro do ISD, os segmentos analisados levam a sugerir um posicionamento enunciativo mais próximo da definição proposta por Bronckart (2008) de agente e não de atora de seu próprio trabalho.

No entanto, a análise laminada realizada a partir de Goodwin (2013) parece apontar para uma atoralidade docente para além das marcas discursivas. Trata-se da alternância prosódica e postural que permeia a fala da professora nos momentos de sala de aula observada. Devido à recorrência e ao ambiente sequencial dessas alternâncias, infere-se que elas estejam ligadas a uma diferença no grau de institucionalidade expressos na fala-em-interação. Como apresentado nos Capítulos 1 e 2, nos momentos em que a professora está claramente orientada para o projeto de ensino em questão, o volume e o tom de voz sofrem modificações se comparados aos turnos que seguem imediatamente à participação dos alunos. Um exemplo disso é a interação “Ameli”. Durante o desenvolvimento do projeto de ensino, o volume de voz da professora é de 76dB. Já a partir da participação da aluna, em que a intraexpansão do projeto de ensino está relacionada a um tópico pessoal, o volume cai para 66dB. Quanto ao tom de voz nesses momentos, uma mudança bastante significativa é observada, por exemplo, na interação “too e as well”. Quando a professora está conduzindo o seu projeto de ensino, em um momento de transição de uma atividade para a outra, o tom de sua voz é de 187Hz. A partir da participação de um dos alunos, a professora inicia uma nova sequência de explicação em que a impressão auditiva gerada pelos 283Hz é de um tom de voz consideravelmente mais agudo, que pode ser percebido mesmo com uma simples análise auditória.

No que se refere à corporificação da fala da professora, em diversos segmentos, quando há participações dos alunos, especialmente participações de caráter pessoal, é possível observar duas mudanças que parecem acompanhar o grau de institucionalidade da fala-em-interação nestes momentos. Uma delas diz respeito à postura do tronco e a outra à inclinação da cabeça. Essa mudança pode ser especialmente observada nos segmentos “bottle” (12 e 13), “ameli” (quadros 21 e 22), “dalo” (quadros 28 e 29), “muita pressão” (38-41), “telephone name” (44-46), “fish” (47-49) e “engaged” (55-58), como mostrado durante a prosa analítica.

Nesses segmentos, o que se observa é que, ao projetar ações orientadas para o seu projeto de ensino, a professora se encontra com o corpo ereto e com a cabeça alinhada ao corpo. Já nos momentos em que a fala-em-interação, a partir das participações dos alunos, se aproxima da fala cotidiana, observa-se ombros mais relaxados, levemente projetados para frente e inclinações laterais da cabeça, como mostram os quadros abaixo apresentados na seção 2.4, “engaged”, e retomados a título de ilustração.



No quadro 93, vemos o momento em que a professora solicita que os alunos repitam o termo “engaged”. Como mencionado, o corpo de Andréia está ereto e a cabeça está alinhada. No segundo quadro, percebe-se a projeção dos ombros e a inclinação da cabeça para a esquerda. Essa mesma inclinação lateral também é observada no quadro 3 e uma nova inclinação, desta vez para a frente acontece no quadro 4. O quadro 5 mostra o momento em que a professora retoma o projeto de ensino e solicita novamente que os alunos realizem a repetição do novo item de vocabulário.

Ainda que tais recursos não sejam contemplados pela teoria bronckartiana, como discutido anteriormente, eles parecem ser cruciais na apreensão da posição enunciativa presente no agir-referente pesquisado. Os elementos elencados – prosódicos e posturais – indicam que a fala-em-interação na sala de aula investigada é marcada por uma espécie de reflexo da voz social da instituição e denotam sim uma responsabilidade enunciativa. Essa responsabilidade enunciativa diz respeito ao posicionamento da professora enquanto participante interacional orientada por um projeto interacional maior de ensino-aprendizagem de LI em uma instituição de ensino específica, com diretrizes organizacionais próprias. Tal responsabilidade, no entanto, não vem marcada linguisticamente (no sentido mais estreito do termo), mas sim através dos elementos multimodais da fala, como é o caso dos elementos gestuais e das características prosódicas.

Essas vozes sociais, que parecem refletir no trabalho docente pesquisado, segundo Bronckart (1999, p. 327), não são agentes que intervêm no percurso temático, mas sim “instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo”. No caso das interações,

embora a professora não mencione a instituição ou as prescrições de forma explícita em sua fala, essas vozes sociais permeiam a fala-em-interação, em alguns momentos de caráter eminentemente mais institucional. Essa institucionalidade, portanto, parece ser semiotizada não só através do conteúdo verbal, mas também através das alterações prosódicas e corporais mencionadas. Na próxima seção, ao tratar do nível semântico, abordaremos outros aspectos das interações que parecem estar ligados a um menor ou maior grau de institucionalidade nas interações.

3.3 A dupla funcionalidade da alternância de código e a afetividade sugerida pelos referentes

Finalmente chega-se ao terceiro nível da análise sociointeracionista, chamado de *nível semântico*. “Semântico”, como sabemos, está relacionado ao significado, “à semiologia do agir”, como explicam Machado e Bronckart (2009, p. 63). No caso dos segmentos analisados, o sentido das ações está sendo construído e atualizado a todo instante pelos participantes, o que se busca mostrar nos dois capítulos anteriores a esse. O sentido das ações, no entanto, perpassa a mobilização de recursos linguísticos, que adquirem uma semanticidade contextual e podem ser tomados enquanto linguagem como atividade (BRONCKART, 2011).

Uma característica dessa linguagem como atividade nas interações observadas é a alternância de código. Conquanto se trate de contextos institucionais diferentes, podemos estabelecer um paralelo com a pesquisa de Bulea (2011b) sobre o trabalho de enfermagem. A autora argumenta que a adoção do espanhol por uma das enfermeiras durante a elaboração de um curativo está ligada às contingências da situação e relaciona a escolha pelo espanhol como um dos elementos constituintes de sua competência languageira e profissional. Como se sabe, a língua inglesa na sala de aula do contexto educacional investigado adquire um estatuto duplo: língua de interação e língua a ser “aprendida” para a interação (HALL, 2001). Ou seja, diferentemente do estudo de Bronckart (2011), em que o espanhol “vem a calhar”, já que se trata de uma paciente imigrante com dificuldades para falar a língua local (francês), na instituição de ensino pesquisada há uma prescrição institucional que prevê o acontecimento das interações em língua inglesa – que não é a língua materna de nenhum dos participantes.

Essa prescrição institucional parece explicar o fato de a língua portuguesa estar presente muito mais nos turnos dos alunos do que nos turnos da professora. Os alunos, além de estarem no primeiro semestre de curso (o que implica uma maior restrição em termos de repertório linguístico em LI), não têm acesso direto a essa prescrição, muito embora a professora requisite o uso da LI em um momento específico das interações gravadas (Excerto 1 apresentado na Metodologia).

A alternância de código por parte da professora parece adquirir duas funções no trabalho docente real-concretizado: a de facilitar a explicação de um item lexical e a de se alinhar e/ou se afiliar à fala dos alunos. Quanto à primeira função, temos os segmentos “case”, “going out” e “engaged”. Em “case”, a partir do questionamento de um aluno em relação ao significado do item lexical *case* em inglês, a professora emprega alguns termos em português (*seria, estante é um, seria o lugar do, que pra nós é o estojo*). Essa alternância de código com vistas à explicação de um item de vocabulário também aparece no segmento “going out with”. Primeiramente, a professora emprega os termos *fulano* e *fulana*, que parecem preencher um espaço crucial para que os alunos entendam o que *going out* significa. Apesar disso, como vimos, um aluno demonstra não entender o significado da expressão em inglês. O que segue é uma sequência de turnos em inglês em que a professora busca auxiliar o aluno dando exemplos em que *going out with* seria empregado. Essa sequência é permeada de índices de despreferência e culmina com o emprego do item lexical em português, *saindo*, que, naquele momento, é empregado enquanto um termo equivalente a *going out* em língua portuguesa. Dando continuidade à explicação de termos relacionados ao estado civil, a professora, após ter tratado dos termos *single, going out with* e *dating*, inicia a apresentação de um novo termo (*engaged*). Essa introdução está ligada às explicações anteriores, que mencionavam, por exemplo, a liberdade de se estar solteiro (veja-se o uso de *no problem* para explicar o termo *single*) e o caráter descomprometido de se estar “saindo” com alguém (como vimos em “going out with”) e também é realizada em português: *ai começa a ficar bem ‘serious’*.

No que tange à aparente ligação da alternância de código com o movimento de se alinhar e/ou se afiliar à fala dos alunos, temos outras duas ocorrências do emprego da língua portuguesa pela professora, em “muita pressão” e “fish”. No segmento “muita pressão”, se observa tanto o alinhamento quanto a afiliação da professora em relação à participação dos alunos durante a intraexpansão do projeto de ensino. O alinhamento é observado a partir do riso da professora quando o aluno, ao invés de produzir a pergunta solicitada, inicia seu turno com um continuador alongado, ri e produz uma espécie de uivo. Já a afiliação é marcada por uma espécie de prestação de contas, “muita pressão né”, em prol da face do aluno, já que sua fala não corresponde à expectativa interacional projetada pela alocação de turnos realizada pela professora. Ou seja, ela demonstra cooperar com a ação proposta pelo aluno (com o inusitado $\tilde{a}::\{rindo\}[\tilde{a}::u:]$, Excerto 27, l.13) não só no nível estrutural, mas também no nível afetivo (STIVERS, 2008; 2011). Este último, especula-se, provavelmente não teria o mesmo efeito se tivesse sido realizado em língua portuguesa através de “*a lot of pressure, right*”, por exemplo, em virtude do possível desconhecimento dos alunos quanto ao

vocabulário empregado. De forma semelhante, no segmento “fish”, vê-se que a participação que leva à intraexpansão do projeto de ensino se inicia com a pergunta de um aluno, “com o quê?”, que é respondida pelos colegas. A professora se alinha ao aluno e produz uma resposta, que também inicia com o emprego de “com”, *com f- ship* (Excerto 39, l.47).

Em sua totalidade, a alternância de código parece ser um recurso empregado pela professora para lidar com as demandas instrucionais de seu trabalho, já que o que está em jogo é a construção do significado dos diferentes itens de vocabulário com os alunos e a consequente progressividade da aula. Ao mesmo tempo, ela traz à tona a ambiguidade prescritiva do *métier*. De um lado, está o fato de que é esperado que as interações aconteçam em inglês; de outro, a impossibilidade de seguir adiante sem ter resolvido as questões e 167 dúvidas dos alunos, o que, conforme vimos nos dados, pressupõe o emprego da língua portuguesa. A linguagem como atividade nos segmentos selecionados, portanto, vai além de um código linguístico apenas. No caso da sala de aula de LI, essa regulagem encontra-se em relação de interdependência com as contingências interacionais da fala-em-interação, mas é também marcada por marcas de despreferência ligadas à prescrição institucional.

O funcionamento da sala de aula investigada também parece ser atravessado por questões de ordem afetiva, ligadas à afiliação, por exemplo, como já mencionado. Assim como as marcas prosódicas e posturais mencionadas acima, o riso também parece estar relacionado a um menor grau de institucionalidade das interações. Ou seja, a presença de sorriso e/ou riso durante a intraexpansão do projeto de ensino em oito dos doze segmentos interacionais analisados corrobora com o que parece ser outra grande orientação do trabalho observado, a saber, a construção de laços afetivos entre os participantes.

O que também chama atenção nesse sentido, e que, portanto, trazemos para a discussão, são os referentes empregados entre os participantes. Trata-se de uma sala de aula do primeiro semestre de um curso de línguas. Isso significa que, embora se tratando de um município pequeno, a grande parte dos participantes se conhece há apenas alguns meses. Mesmo assim, os alunos são referidos por seus apelidos (*Mamasita, Elis, Ber* etc.). Da mesma forma, a própria professora é referida por *Dedé*, em vez de Andréia. Embora não se encontre nos dados gravados, sabemos através das anotações de campo e das conversas com a professora que os apelidos foram tópico da primeira aula do semestre, o que não necessariamente justifica o emprego deles ao longo das demais aulas. Tratando-se de uma sala de aula de língua inglesa em curso de idiomas, é possível inferir que o emprego dos apelidos seja mais um recurso empregado pela professora para se aproximar dos alunos e possivelmente promover um relacionamento de afeto entre eles.

Os elementos do nível semântico em seu conjunto, portanto, parecem apontar tanto para o grau de institucionalidade das interações – diretamente ligado às prescrições – quanto para o sentido oposto. Ou seja, para o caráter não institucional das interações. Essa não institucionalidade, como se vê nos dados, é acionada pela participação dos alunos e se aproxima muito da fala cotidiana.

Iniciou-se esta parte apresentando o percurso interacional recorrente do agir nos momentos em que a professora se orienta para as participações dos alunos. Também foram mostrados momentos em que esse padrão não é observado. Tais constatações em relação ao agir docente foram possíveis graças à microanálise empreendida, que revelou o ambiente interacional das participações dos alunos, bem como os métodos empregados tanto na intraexpansão do projeto de ensino quanto no retorno ao projeto original. Além disso, foi possível apreender a influência das prescrições no trabalho real-concretizado, o que ficou ainda mais evidente quando passou-se à análise das marcas linguístico-discursivas presentes nas interações. Elas foram abordadas nos níveis organizacional, enunciativo e semântico. No nível organizacional, trata-se primeiramente do conteúdo temático das intraexpansões do projeto de ensino apontando para dois tipos de ocorrências: as participações de caráter instrucional e as participações de caráter pessoal. Identifica-se também que o discurso empregado majoritariamente nos momentos analisados é o interativo-teórico misto e o retorno ao projeto de ensino originalmente proposto se dá através de mecanismos de conexão interacional, constituídos tanto por conectores linguísticos quanto por ações corporificadas. No nível enunciativo, tratou-se das vozes presentes no discurso de sala de aula e foi discutido como, ao analisarmos os recursos prosódicos e corporificados da fala-em-interação, é possível notar o reflexo da voz social do *métier* e/ou da instituição, cuja presença reforça o grau de institucionalidade de alguns momentos da aula. Já no nível semântico, discutiu-se a alternância de código linguístico (português e inglês), a presença do riso e o emprego dos apelidos dos participantes como referentes durante a realização do trabalho. De forma geral, no conjunto das análises na sala de aula investigada, há momentos em que a institucionalidade do evento aula parece ser deixada de lado a partir da participação dos alunos. Nesses momentos há riso, mudança na postura corporal e alterações prosódicas que lembram conversas cotidianas e parecem estar ligadas a uma busca pela construção de laços afetivos entre os participantes, como será discutido a seguir, nas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que acontece em sala de aula pode ser visto sob vários ângulos, entre eles o de que se trata da realização de um trabalho, complexo e multifacetado, que se concretiza nas interações com os alunos. Essa concretização exige habilidades sofisticadas dos professores em virtude da multiplicidade de demandas que atravessa esse trabalho. Os professores não podem simplesmente “falar” com os alunos; tampouco basta que eles gostem de interagir. Eles precisam coordenar suas ações de forma a levar a cabo seu projeto de ensino, atender às prescrições institucionais, promover a participação dos alunos e estabelecer laços na busca por criar um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, saber gerenciar as participações individuais ao mesmo tempo que se gerencia a participação do grupo como um todo é imprescindível (PAOLETTI e FELE, 2004). A presente pesquisa buscou oferecer um retrato detalhado de como parte disso acontece.

O objetivo maior deste estudo foi descrever e analisar o trabalho real-concretizado no que tange à pilotagem de um projeto de ensino junto aos alunos. Mais especificamente, nos detemos à análise dos momentos em que as contingências interacionais advindas de participações contingentes acabam gerando um redirecionamento do agir docente.

Para isso, foram mobilizados conhecimentos construídos dentro de dois quadros teórico-metodológicos, o Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise da Conversa. Em cada um deles noções específicas foram especialmente endereçadas de forma que pudessem sustentar a análise pretendida. Dentro do escopo do Interacionismo Sociodiscursivo apresentou-se a perspectiva de ensino enquanto trabalho, dando um enfoque especial à noção de trabalho real-concretizado com vistas a problematizar a análise desta dimensão, pouco contemplada pelos pesquisadores da área. A partir da Análise da Conversa foram apresentadas noções basilares para a compreensão da organização das interações, como a noção de alinhamento, por exemplo. Outras questões voltadas especificamente para a sala de aula foram abordadas a partir de ambas, de forma a proceder a uma apreensão mais ampla e ao mesmo tempo profunda desse contexto institucional específico. Aliando as propostas de ambas perspectivas, a partir da análise conjunta dos dados, foi possível responder à pergunta maior de pesquisa, que é retomada a seguir juntamente com as subperguntas apresentadas na Introdução.

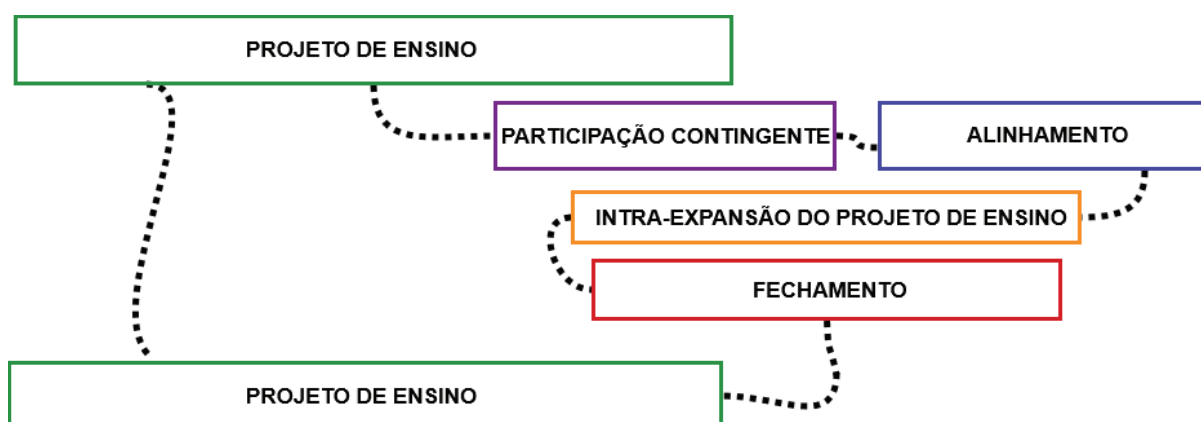
Como, do ponto de vista linguístico-interacional, um projeto de ensino é pilotado em face às contingências de sala de aula manifestadas através das participações dos alunos?

1) Como se dá o entrelaçamento entre o projeto de ensino e essas participações?

- a) Como o agir-referente se organiza na fala-em-interação? É possível identificar um padrão recorrente?
- b) Qual é a natureza das participações dos alunos?
- c) Quais são os recursos multissemióticos empregados pelos participantes na construção de suas ações nestes momentos?
- d) Que marcas linguístico-discursivas os semiotizam?

Para respondê-las, retoma-se também o esquema apresentado anteriormente, na página 126.

Figura 9 – Percurso recorrente do agir interacional



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema, que chamamos de *percurso*, ilustra a sequência recorrente de ações que constituem os momentos de sala de aula em que as participações dos alunos alteram o curso do agir interacional. Visualiza-se primeiramente, na cor verde (parte superior), o que, para fins práticos, nomeou-se de “projeto de ensino”, mas que, mais especificamente, corresponde às ações em curso ligadas a um projeto de ensino maior. Logo abaixo, na cor roxa, observa-se uma ação que irá deflagrar a mudança no curso do agir. Essas contingências interacionais, denominadas nesta pesquisa de participações contingentes, consistem ora em tomadas de turno por parte de um dos alunos sem que tenha havido uma pré-alocação, ora em turnos pré-alocados, mas que não atendem às expectativas sequenciais projetadas pela ação anterior. Em azul, observa-se como as ações docentes se alinham à fala dos alunos, levando ao que se optou chamar de intraexpansão do projeto de ensino (em laranja). As intraexpansões são formadas por ações que, embora estejam ligadas de certa forma ao projeto de ensino em curso naquele momento, apresentam um caráter altamente contingente. Observa-se posteriormente que o fim dessas ações é marcado por um movimento de fechamento (em vermelho), que antecede o retorno ao curso anterior do agir, ou a continuação do projeto de ensino original (caixa verde inferior).

Diferentemente dos estudos realizados por Canelas Trevisi (1997), em que se observa um abandono do projeto de ensino a partir das participações dos alunos e por Guimarães, Drey e Carnin (2011), em que, ao contrário, as participações são ignoradas e o projeto dificilmente é intraexpandido, nos nossos dados, as ações recorrentes mostram que a professora não ignora as participações nem abandona o seu projeto de ensino. Isso pôde ser observado em todos os segmentos, mesmo naqueles em que o percurso do agir interacional é distinto do formato recorrente ilustrado pela figura 9.

Nesses percursos alternativos, que também foram descritos, é possível observar quando o projeto de ensino não é expandido em um primeiro momento e o que se observa é uma orientação por parte da professora para a progressividade da aula. Também se observa que essa mesma intraexpansão é, por vezes, retomada após o seu fechamento, o que parece estar ligado à prescrição institucional que prevê o emprego da língua inglesa durante a explicação de novos termos. Esses percursos alternativos mostram como, embora haja um padrão recorrente, nem tudo acontece sempre da mesma forma quando se trata da fala-em-interação. Um plano de aula pode conter sempre as mesmas partes, pode ser elaborado a partir de um padrão estabelecido. Não é o caso das ações que possibilitam a implementação desse plano. Portanto, é preciso reiterar que o percurso do agir interacional apresentado não é uma prescrição ao trabalho docente real-concretizado, mas sim uma constatação decorrente dos dados. A identificação dessa recorrência, contudo, não pressupõe a existência de um caminho claro a ser conhecido e seguido.

A análise turno a turno possibilitou conhecer ainda o ambiente interacional em que essas contingências interacionais ocorrem. Em alguns momentos, os alunos tomam o turno quando a professora está escrevendo no quadro; em outros, essa iniciativa acontece em LRPs; e em outros em sobreposição à fala da professora, havendo a busca pelo piso conversacional, como é o caso de “engaged”, ou não, como acontece nas conversas paralelas para as quais a professora se orienta. Quanto à natureza dessas contingências interacionais, vimos que as participações dos alunos são de dois tipos: 1) participações de caráter instrucional e 2) participações de caráter pessoal.

As ações que, por sua vez, materializam esses momentos contingentes como um todo perpassam a mobilização de diversos recursos semióticos. No que tange ao agir docente, foco deste estudo, foram descritos os seguintes:

- orientações posturais;
- direcionamento do olhar;
- emprego de gestos;

- movimentos dos lábios;
- sorriso;
- riso;
- cantoria;
- estalo de dedos;
- alterações prosódicas;
- alternância de código linguístico;
- uso de artefatos materiais.

Em relação às características linguístico-discursivas, observa-se que o discurso que permeia os momentos de sala de aula analisados é o interativo-teórico misto e que o projeto de ensino original é, na maioria das vezes, retomado através de mecanismos de conexão interacional, compostos por conectores verbais (*so*, *good* e *ok*) e não verbais (gestos e alteração de postura). Também se observou a pouca ocorrência da voz de autor-empírico da professora. As vozes de personagens, ou seja, dos alunos, que são referidos por *you* (você), ficam salientes nos segmentos analisados. Em relação a essa organização enunciativa, no entanto, chamou-se atenção para a presença de um reflexo da voz social da instituição, que parece ser semiotizada pelas características prosódicas e posturais.

No nível semântico, presente na mais recente proposta de análise do ISD, identificaram-se outras duas marcas que corroboram com a afirmação de que há uma alternância referente à institucionalidade das interações nos momentos analisados. A primeira delas está ligada à alternância de código, específica do contexto de ensino de LI, e a segunda ao constante emprego dos apelidos dos participantes nas interações. Não só esses dois aspectos da linguagem como atividade, mas o conjunto analítico das interações levam a pensar a institucionalidade da fala-em-interação no contexto pesquisado.

Como já apresentado, Drew and Heritage (1992) apontam que a institucionalidade da fala-em-interação é marcada pelo modo como as interações se organizam em termos de estrutura geral, sequencialidade, construção e tomada de turnos e assimetrias identitárias. Além disso, os autores mencionam o fato de os participantes estarem orientados para objetivos específicos vinculados às suas identidades institucionais e para as restrições sobre o conteúdo de suas participações e consequentes inferências ligadas a elas. Mesmo sabendo que a fala institucional e a fala cotidiana se alternam nos mais variados contextos institucionais (em uns mais do que outros), chama atenção o modo como a fala institucional e a fala cotidiana se entrelaçam especificamente na sala de aula pesquisada.

Nos segmentos interacionais selecionados é possível observar a dinamicidade com que esses dois tipos de fala se materializam no turno-a-turno. Ao retomarem-se as participações de caráter instrucional⁶¹, “is his”, “case”, “bottle”, “too e as well”, “fish” e “going out with”, observa-se que mesmo durante esses momentos, em que a participação dos alunos está intrinsecamente ligada ao caráter institucional da fala-em-interação, há marcas típicas de fala cotidiana. É o caso do riso aparentemente irônico presente em “bottle” iniciado pela aluna e do riso da professora a partir do comentário de outro aluno em “fish”. No caso das participações de caráter mais pessoal, vemos a presença de riso em todos os seis segmentos. Além do riso, outras características semióticas corroboram com o que parecem ser momentos menos institucionalizados daquela sala de aula. Entre eles, as alternâncias prosódicas, a presença de cantoria e as orientações posturais, como discutimos durante a prosa analítica. Esses momentos são conjugados 1) com uma constante orientação para o retorno ao curso das ações voltadas para o projeto de ensino, ou seja, para os objetivos institucionais das interações e 2) com uma resistência ao uso da LP, que, como se sabe, estão ligados ao caráter institucional da fala-em-interação.

Tal dinamicidade parece conferir à sala de aula um caráter diferente da descrita por McHoul (1978; 1978) ou até mesmo por Rampton (2006). Quanto ao primeiro estudo, lembramos que a tomada de turnos pelos alunos sem que houvesse uma alocação prévia era praticamente inexistente. Quanto ao segundo, embora as participações exuberantes diminuíssem de certa forma a institucionalidade do evento aula, elas não eram fomentadas pelos professores. No caso da sala de aula pesquisada para esta tese, observa-se que a tomada de turnos pelos alunos é feita sem que haja uma autosseleção prévia, que seria o caso de os alunos levantarem o braço para falar, por exemplo. Também se percebe que as ações que lembram a fala cotidiana, embora sejam iniciadas pelos alunos, são, diferentemente do estudo de Rampton (2006), endossadas pela professora. Essas observações parecem vincular os momentos de intraexpansão do projeto de ensino à criação de espaços de natureza menos institucional em que as assimetrias interacionais se mostram enfraquecidas.

A partir disso nos questionamos até que ponto a institucionalidade desse contexto de ensino estaria justamente em aproximá-lo da fala cotidiana. Considerando, de um lado, que a instituição pesquisada tem uma preocupação em tornar a escola um ambiente familiar e estabelecer relações de proximidade com os alunos; e, de outro, que a própria literatura na área de ensino de LI sugere uma ligação bastante forte entre questões relacionadas à busca

⁶¹Conforme quadro apresentado no Capítulo 3 da Análise de Dados.

pela construção de afetividade nas interações de sala de aula, ao engajamento dos alunos e o processo de aprendizagem (CORNELIUS-WHITE, 2007; ROORDA et al., 2011), estaríamos diante do *fingerprint* institucional do contexto de ensino investigado? Logo, estariam o alinhamento da fala da professora à fala dos alunos, bem como as intraexpansões do projeto de ensino, a serviço da construção de laços afetivos entre os participantes?

Sem a pretensão de responder a essa pergunta, que, a nosso ver, poderia resultar em um estudo bastante interessante sobre sala de aula, passa-se a tratar do questionamento que o leitor deve estar se fazendo neste momento: “De que forma o conhecimento em torno do percurso do agir interacional pode contribuir para o desenvolvimento da profissão docente?”.

Para responder a este questionamento, é preciso retomar também a breve epígrafe que abre esta tese: “Nothing about ‘having experience’ automatically develops and improves teaching” (BALL e FORZANI, 2010). Obviamente, a escolha por iniciar o texto dessa forma não foi aleatória. Ela está ligada à perspectiva que atravessa este estudo e, em última análise, parece tornar os resultados alcançados relevantes tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático. Refere-se aqui ao posicionamento tomado neste estudo, a saber, o de que os professores são trabalhadores e, conseqüentemente, precisam se profissionalizar.

Ball e Forzani (2010), em uma interessante comparação – especialmente para esta tese, em que se fala de pilotagem do plano de ensino – entre o trabalho do professor e o trabalho do piloto, apontam o modo como pilotos em formação aprendem a executar decolagens, pousos e outras manobras antes de serem considerados aptos a voar. Os professores, no entanto, não recebem esse tipo de preparação para desempenhar tarefas básicas referentes ao trabalho de ensinar, já que existe, de um lado, a ideia geral – e do nosso ponto de vista equivocada – de que só se aprende a ser professor sendo; e de outro o fato de que muito da preparação profissional docente consiste em uma coleção de cursos formativos centrados em conhecimento teórico e relatos de experiência, pouco calcados em pesquisa empírica sobre a prática de sala de aula (BALL e FORZANI, 2010).

Ainda que as autoras supracitadas tratem do contexto de ensino americano, parece-nos que, no contexto brasileiro, esse quadro não é diferente, sendo latente a necessidade de se pensar a formação docente para além do projeto de ensino, ou seja, voltada também para as interações em sala de aula, como sugerem trabalhos anteriores dentro do ISD (DREY, 2011; GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2011). Mas como tratar de interação de sala de aula nos cursos de formação docente?

Tal resposta envolve dois pontos. O primeiro deles se refere à necessidade primária de descrever e nomear as práticas interacionais através das quais o trabalho docente é

concretizado em sala de aula. Essa linguagem só é possível através de estudos que enfoquem tais práticas de forma detalhada a partir de dados provenientes de salas de aula de verdade, como é o caso dos textos elaborados a partir de pesquisas como esta. No âmbito desta pesquisa essa linguagem se refere ao percurso do agir interacional nos momentos em que as participações dos alunos são incorporadas ao projeto de ensino e aos métodos empregados pela professora não só ao se orientar para tais contingências, mas também para retomar o seu projeto de ensino. A descrição de momentos diversos da sala de aula, baseada em dados naturalísticos, fomentaria a elaboração de uma linguagem relativamente estável para falar sobre o trabalho docente, já que acreditamos que a falta dessa linguagem possa explicar, ainda que em parte, a opacidade desse trabalho como menciona Bronckart (2006; 2008).

Ainda sobre esse primeiro ponto, segundo Grossman et. al. (2011), as rotinas empregadas pelos professores mais experientes, as formas como eles lidam com as contingências de sala de aula são tomadas como óbvias de tal forma que os professores raramente conseguem explicar como fazem o que fazem. A ausência dessa linguagem parece ter implicações diretas na formação de novos professores, já que, como ressaltam Grossman et. al. (2011), ao realizarem a observação de aulas de professores mais experientes, cujas práticas serviriam para orientar as suas próprias, os professores iniciantes não sabem exatamente o que devem observar no oceano de práticas que constituem uma única aula. Conseqüentemente, ao observar o todo de uma única vez, não conseguem se deter às minúcias que, em última análise, possibilitariam uma apreensão da complexidade de se fazer a vida em sala de aula. Como não é difícil de imaginar, essa dificuldade em se falar sobre o trabalho pode influenciar negativamente também na própria tomada de consciência – elemento importante para o desenvolvimento profissional – por parte até mesmo dos professores mais experientes.

O segundo ponto que compõe a resposta, sobre como tratar de interação nos cursos de formação docente, diz respeito à forma como o fazer docente, tanto de professores de LI quanto de professores em geral nos mais variados contextos de ensino, pode ser aprimorado a partir de estudos sobre as interações de sala de aula. Obviamente, a leitura dos textos oriundos de pesquisas dessa ordem pode gerar uma reflexão sobre o tema e, em seu conjunto, levar os professores a construírem um repertório de práticas interacionais de sala de aula.

No entanto, parece-nos importante ir além da leitura de textos científicos, que muitas vezes nem chegam aos maiores interessados neles (os professores) e circulam apenas no meio acadêmico. Acreditamos que o trabalho docente real-concretizado possa ser desvelado de forma mais dinâmica, que engaje os professores e futuros professores na própria análise

dessas práticas. Uma possibilidade nesse sentido é o chamado The Conversation Analytic Role-play Method (CARM), desenvolvido por pesquisadores em AC da Universidade de Loughborough, na Inglaterra. CARM é um método que consiste no uso de dados naturalísticos para o treinamento e avaliação de habilidades comunicacionais. Durante as oficinas do CARM, os profissionais visualizam gravações de encontros institucionais reais dentro do seu campo de atuação através de um software que permite que o áudio e a correspondente transcrição das gravações possa ser rodados de forma sincrônica. Ao longo dessa visualização, há pausas para discussões e explicações em torno de práticas proficuas (ou não) para o desenvolvimento das ações pretendidas (STOKOE, 2014).

Um programa de formação que incluísse não apenas, mas também uma metodologia em tais moldes, poderia possibilitar aos professores iniciantes um *locus* de reflexão sobre as micropráticas interacionais que constituem seu trabalho. No caso específico dos momentos analisados para o presente estudo, acredita-se que acompanhar as gravações com suas respectivas transcrições poderia tornar os professores mais conscientes dos momentos em que o projeto de ensino precisa ser intraexpandindo e também dos mecanismos interacionais através dos quais ele pode ser retomado. Essa tomada de consciência poderia, ainda, ser propulsora de uma atribuição mais apurada das ações projetadas em sala de aula de forma a realizar ações em resposta, por assim dizer, menos intuitivas e mais profissionais. Por sua vez, as instâncias institucionais responsáveis por prescrever o trabalho docente poderiam se valer dos resultados obtidos com esta pesquisa para repensar suas determinações nos mais diferentes contextos de ensino.

A busca por uma intervenção prática orienta não só esta pesquisa, mas ambos os quadros teóricos. Sabe-se que os primeiros estudos dentro da AC não tiveram nenhuma intenção de servirem para algum tipo de aplicação. No entanto, uma vez que Sacks e outros fundadores haviam estabelecido as bases da AC e que estas haviam sido consolidadas por outros pesquisadores, as gerações subsequentes começaram a perceber que tais achados poderiam ser aplicados de outras formas, como mencionado na Parte I. Da mesma forma, as pesquisas dentro do ISD, desde seu início, partem dos problemas de intervenção prática e pressupõem que os resultados obtidos possam servir para o melhoramento dos contextos pesquisados.

Assim, ressalta-se que este estudo parece estar alinhado com ambas tradições de pesquisa, cujo diálogo se mostra frutífero, e em consonância com o escopo da grande área em que ele se situa, a Linguística Aplicada, já que, como exposto, parte-se da prática e se pretende retornar a ela. Além disso, acreditamos que o presente estudo possa ter contribuído

também com aspectos teórico-metodológicos envolvendo tanto a AC quanto o ISD. Quanto ao primeiro, parece-nos que uma contribuição dessa ordem está voltada para a pesquisa em sala de aula, muito focada nas sequências IRA e menos atentas para os modos como a sala de aula se constitui também como um local de trabalho, como mencionado na Introdução. Nossa investigação parece então contribuir com os estudos na área através da descrição de um momento de sala de aula de LI que traz à tona tanto o projeto de ensino quanto as contingências interacionais advindas das participações dos alunos. Além disso, ela reforça a necessidade de olharmos para o contexto maior onde as interações ocorrem e para as prescrições institucionais que atravessam a fala institucional colaborando, assim, como estudos mais recentes em AC em ambientes institucionais.

Quanto ao ISD, acreditamos ter conseguido mostrar o porquê do reduzido número de pesquisas voltadas para a interação em sala de aula mesmo considerando o evidente interesse desta linha de pesquisa em conhecer o trabalho docente. Assim como a análise integrada realizada por Drey (2011) a partir de uma perspectiva multimodal, a análise laminada da fala-em-interação, aliada a uma análise linguístico-discursiva, foi crucial para a compreensão de como as ações se desenrolam nos momentos selecionados. Este tipo de análise, portanto, se mostra como uma opção metodológica possível para pesquisas futuras.

Apesar de não estar nos objetivos desta pesquisa, tornou-se latente a necessidade de, após toda a trajetória analítica empreendida, problematizar a noção de profissionalidade docente proposta por Bronckart (2006). Como vimos ao longo desta tese, o projeto de ensino não é pilotado apenas pela professora, uma vez que as participações dos alunos alteram o curso do agir interacional. Dessa forma, infere-se que, embora a professora conduza seu projeto de ensino, ela não parece ser a única responsável ou a atora principal da aula, como a definição de Bronckart (2006) sugere. Nossa sugestão é que, ao menos em relação especificamente à sala de aula investigada, o termo “pilotar” seja substituído por “copilotar” e que a professora não seja descrita como única responsável ou principal atora das ações, conforme comentado entre colchetes no trecho adaptado de Bronckart (2006, p. 226-227).

o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar [copilotar] um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator [dos quais ele não é o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele e os alunos são atores principais]. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe.

Pesquisas que pudessem, da mesma forma, olhar para a questão da profissionalidade docente e corroborar as mudanças aqui sugeridas poderiam dar continuidade a este estudo. A sala de aula de LI poderia se valer também da análise do agir interacional em outros grupos de alunos em diferentes níveis de proficiência. Além disso, pesquisas com dados advindos de outros cenários de ensino também permitiram compreender os outros percursos possíveis nos momentos em que as participações dos alunos alteram o curso das ações voltadas para o projeto de ensino. Este estudo também poderia ser ampliado com uma análise mais detalhada de elementos semióticos específicos. Entre eles, menciono aspectos prosódicos para além do tom e volume de voz, que, particularmente, me deixaram com “gosto de quero mais”, mas, em virtude das limitações de espaço, tempo e escopo da pesquisa, não puderam ser contemplados.

Para finalizar, reitera-se a sugestão de que o ensino seja encarado como um trabalho, que não perde nada por sair da sombra e se mostrar independente da existência de um dom ou uma vocação inata. Ao contrário, todos (professores, alunos e sociedade como um todo) só têm a ganhar a partir dessa perspectiva, que fomenta pesquisas como esta, sobre práticas reais de sala de aula. Tais práticas, antes de serem tomadas como boas ou ruins, eficientes ou não, configuram-se como ferramentas importantes para a reflexão e o aprimoramento constante que a educação de forma mais ampla tanto carece.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, A. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2009.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANTAKI, C. Six kinds of Applied Conversation Analysis. In: Antaki, C. (Ed.) **Applied Conversation Analysis**. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2011.
- ATKINSON, J. M.; DREW, P. **Order in court**: The organisation of verbal interaction in judicial settings. London: Macmillan, 1979.
- ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). Structures of Social Action. In: **Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BAUMVOL, L. K. **O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.
- BALL, D. L.; FORZANI, F. M. The work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 60(5) 497-511, 2009.
- BALL, D. L.; FORZANI, F. M. **What does it take to make a teacher?**. Kappan: v.92 n.2, 2010.
- BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. São Paulo: pp. 324, 2007.
- BEACH, W. A. **Conversation Analysis: “Okay” as a Clue for Understanding Consequentiality**. San Diego: San Diego State University Press, 1998.
- BELL, N. Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. In: **Language Learning**. 62(1), 236-265, 2012.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998 Versão PDF no site www.mec.gov.br.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola.** São Paulo: EDUC, 1997/2003.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, Jean.-Paul et Groupe LAF (Ed.). Agir et discours en situation de travail. **Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, Genève**, n. 103, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage: réflexions et questions. **Calidoscópico**, mai/ago, 8(2) p. 154-162, 2010.

_____. Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité: éléments pour une discussion critique, 2006. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 59-81, 1^o sem. 2011.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A. R. (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, 21, p. 183-214. São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. 205 p.

BULEA, E. Compétence langagière et compétence professionnelle: éléments pour une approche intégrée. **Bulletin VALS-ASLA**, 93, 69-84, 2011a.

BULEA, E. Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité: éléments pour une discussion critique. **SCRIPTA**, 28, v.15, 59-81, 2011b.

BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação de mestrado. UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007. 126 p.

BUZZO, M. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Tese de doutorado. Universidade de Genebra – FAPSE, Genebra, 1997.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Éditorial. In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. **Education Permanente**, 146:7-16, 2001.

COHEN, D. K. **Teaching**: Practice and its predicaments. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2011.

CORNELIUS-WHITE, J. 2007. Learner-centered teacher--student relationships are effective: a meta-analysis. **Review of Educational Research** 77, 113--143.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUPER-KUHLEN & SELTING, M. (Eds.). **Prosody in conversation: interactional studies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRYSTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética**. Tradução de M. C. Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Catherine. **Ficção e realidade do trabalho operário**. Paris: Lês Cahiers Français, n. 209, 1983.

DREW, P. & J. HERITAGE. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). **Talk at work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-65.

DREY, Rafaela Fetzner. **“Eu nunca me vi, assim, de fora”**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2008.

_____. **O processo inicial de competência profissional docente**: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. Tese de doutorado. Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2011.

ENFIELD, N. J. **The Anatomy of Meaning**: Speech, Gesture, and Composite Utterances. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FILLIETTAZ, L. Discours, travail et polyfocalisation de l'action. IN: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J-P. (eds.), **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Concepts, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve, Peeters, 2004.

FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J-P. La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. IN: MORO, Ch.; RICKENMANN, R. (eds.). **Situation éducative et signification**. Bruxelles: De Boeck, 2004.

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

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. In: **The Modern Language Journal**, 81(3), 285-312, 1997.

FIRTH, A.; WAGNER, J. SLA property: no trespassing! In: **Modern Language Journal**, 82(1), 91-94, 1998.

FORD, C. Contingencies and units in interaction. In: **Discourse Studies**, 6(1), 27-52, 2004.

FRIEDRICH, J. *Le Vigotski*: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FREITAS, A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: 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** (Unisinos), 4(1), 66-80, 2006.

_____. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARDNER, R. Conversation Analysis in the classroom. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

GARTON, S. Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. In: **Classroom Discourse**, 3:1, 29-45, 2012.

GASS, S. **Apples and oranges**: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 82 (1), 83-90, 1998.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. New York: Doubleday, 1959.

_____. **La mise en scène de la vie quotidienne**, 1, 2. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

_____. **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis**: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press, 1982.

_____. **Interaction Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon, 1982 [1967].

_____. **Façons de parler**. Paris: Minuit, 1987.

GOODWIN, C. **Conversational Organization**: interaction between hearers and speakers. New York: Academic Press Inc., 1981.

_____. Gesture as a resource for the organization of mutual orientation. In: **Semiotica**. 62(1/2), p. 29-49, 1986.

_____. Action and embodiment within situated human interaction. In: **Journal of Pragmatics**. 32(10), 1489-1522, 2000.

_____. Pointing as Situated Practice. In: KITA, S. (Ed.). **Pointing**: Where Language, Culture and Cognition Meet. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 217-241, 2003.

_____. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. **Journal of Pragmatics** 46 (2013) 8-23.

GOODWIN, M. H.; GOODWIN, C. Emotion within Situated Activity. In: DURANTI, A. (Ed.). **Linguistic Anthropology**: a Reader. p. 239-257. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 2001.

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

GROSSMAN, P., RONFELDT, M., & COHEN, J. The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In S. Graham, K. Harris, & T. Urdan (Eds.), **APA Educational Psychology Handbook**. American Psychological Association (2011).

GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 201-219.

_____. **O ISD e as interações face a face**. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional do ISD, Lisboa, 2008.

_____; DREY, R. F; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORREA, M. C.; _____. (Orgs.). **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria: PPGL Editores/UFESM, 2012. p. 155-187.

HAAKANA, M. Laughter as a patient's resource: Dealing with delicate aspects of medical interaction. **Text** 21 (1/2), pp.187-219.

HALL, J. K. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, 1(3), 301-306, 1997.

_____. **Methods for teaching foreign languages**: creating a community of learners in the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

_____. Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. In: **The Modern Language Journal**, 91, IV, 2007.

HALL, J. K.; SMOTROVA, T. Teacher self-talk: Interactional resource for managing instruction and eliciting empathy. In: **Journal of Pragmatics**, 47, 2013. p. 75-92.

HALL, J.K. & WALSH, M. The links between teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, 22, 186-203, 2002.

HANSEN, B. **Os usos do marcador discursivo tá em interações institucionais naturalísticas**. Trabalho de conclusão de curso. Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2014.

HEATH, C. Talk and reciprocity: sequential organization in speech and body movement. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of Social Action – Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 247-265, 1984.

HEATH, C.; HINDMARSH, J.; LUFF, P. **Video in qualitative research**: analysing social interaction in everyday life. London: Sage, 2010.

HEATH, C.; LUFF, P. Embodied Action and Organizational Activity. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (Editors) **The handbook of conversation analysis**. 2012, Wiley-Blackwell.

HEINEMANN, T. Where grammar and interaction meet: The preference for matched polarity in responsive turns in Danish. In: HAKULINE, A.; SELTING, M. (Eds.). **Syntax and lexis in conversation**: studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 375-402.

HELLERMANN, J. The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. In: **Language in Society**, 32, 1, 2003. p. 79-104.

_____. The sequential and prosodic co-construction of a ‘quiz game’ activity in classroom talk. **Journal of Pragmatics**. 37, 919-944, 2005.

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

_____. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of Social Action**: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345, 1984b.

_____. Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In: SILVERMAN, D. (ed.). **Qualitative research**: Theory, method and practice. London: Sage, 161-82, 1997.

- HERITAGE, J. Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. In: SILVERMAN, D. (ed.). **Qualitative Research: Theory, Method and Practice** (pp. 161–182), 2005.
- HERITAGE, J.; CLAYMAN, S. Talking Social Institutions into Being. In: **Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.
- HERITAGE, J.; SORJONEN, M. L. Constituting and maintaining activities across sequences: and-prefacing as a feature of question design. In: **Language in Society**, 23, 1-29, 1994.
- HUTCHBY, I. & WOOFIT, R. (2011). **Conversation analysis**. 2. ed. Malden: Polity Press.
- HUTCHBY, I.; WOOFITT, R. **Conversation Analysis**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2008.
- JACKSON, P. **The practice of teaching**. New York: Teachers College Press, 1986.
- JEFFERSON, G. Side sequences. In: SUDNOW, D. N. (Ed.). **Studies in social interaction**. New York: Free Press, 1972. p. 294-33.
- _____. Glossary of transcript symbols with an introduction. In LERNER, G. (Ed.). **Conversation Analysis: studies from the first generation**. p. 13-31. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- KÄÄNTÄ, L. **Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction: a Multisemiotic Perspective**. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of Jyväskylä, 2010.
- KANGASHARJU, H. Alignment in disagreement: forming oppositional alliances in committee meetings. In: **Journal of Pragmatics**, 34, 1447-1471, 2002.
- KASPER, G. “A” stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, 81(3), 307-312, 1997.
- _____. Participant orientations in German conversation-for-learning. In: **Modern Language Journal**, 88/4, p. 551-67, 2004.
- KENDON, A. **Gesture: Visible Action as Utterance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- KIDWELL, M.; ZIMMERMAN, D. H. Joint attention as action. In: **Journal of Pragmatics**, 39(3), 592–611, 2007.
- KITZINGER, C. Repair. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.
- KOSCHMANN, T.; LEBARON, C. Learner articulations interactional jointing: studying gesture conversationally. In: **Cognition and Instruction**, 20, 2002. p. 249-282.

KOSHIK, I. Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. In: **Research on Language and Social Interaction**, 35(3), 2002. p. 277-309.

LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADD, Robert. Intonational phonology. In: **Cambridge Studies in Linguistics 79**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. xv+334.

LAVE, J. & WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMKE, J. **Talking Science**: Language, learning, and values. Norwood, NJ: Ablex, 1990.

LERNER, G. Collaborative turn sequences. In: LERNER, G. (Ed.). **Conversation Analysis**: Studies from the First Generation. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, p. 225-56, 1995.

LEVINSON, S. C. Action Formation and Ascription. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

LI, H. Students Initiatives and missed learning oportunities in an IRF sequence: a single case analysis. **L2 Journal**, 5(2), 2013.

LIDDICOAT, A. J. Interaction, social structure, and second language use. **Modern Language Journal**, 81, 313-317, 1997.

_____. **An Introduction to Conversation Analysis**. London: Continuum, 2007.

LINDSTRÖM, A.; SORJONEN, M., Affiliation in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

LODER, L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 39-58.

LONG, M. Input, interaction and second language acquisition. In: WINITZ, H. (Ed.). **Native language and foreign language acquisition**. Annals of the New York Academy of Sciences, New York: Academy of Sciences, 1981. p. 259-278.

_____. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. In: **Modern Language Journal**, 81(3), 1983. p. 318-323.

_____. Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**. Volume 81, Issue 3, pages 318–323, Autumn 1997.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACBETH, Douglas. Learning lessons reconsidered: on the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. In: **American Educational Research Journal**, 40 (1), 239–280, 2003.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA**, vol.16, n.1, p.1-25. São Paulo: LAEL/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. IN: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva / A.R. Machado e colabs. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: **Congresso Internacional Educação e Trabalho**: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais, 2005, Aveiro. Anais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1, p. 1- 14.

MACHADO, A.R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais / TARDELLI, L.S. Abreu; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Colabs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). *Linguagem e Educação*: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

MALABARBA, T. **O trabalho do professor em curso livre**: na tessitura das prescrições. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

MARKEE, Numa. A conversation analytic perspective on off-task classroom talk: Implications for second language acquisition studies. In: RICHARDS, Keith; SEEDHOUSE, Paul (Eds.). **Applying conversation analysis**. Basingstoke: Palgrave-McMillan, 2005. p. 187-213.

MARKEE. **Conversation Analysis**. Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom Talks: An Introduction. **The Modern Language Journal**. Vol.88, Issue 4, pages 491-500. December 2004.

MCNEILL, D. **Gesture and thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MARGUTTI, P. & DREW, P. **Positive evaluation of student answers in classroom instruction**. Language and Education. Volume 28, Issue 5, 2014.

MAZZILLO, T. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MCHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. In: **Language in Society**, 7, 183-213, 1978.

_____. Two aspects of classroom interaction: Turn-taking and correction. In: **Australian Journal of Human Communication Disorders**, 13, 53-64, 1985.

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MONDADA, L. Video recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features of Analysis. In: KNOBLAUCH, H. J.; MONDADA, L. **Multimodal resources for turn-taking: pointing and the emergence of possible next speakers – Discourse Studies**, 9(2), p.194-225, 2007.

_____. Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. In: **Forum: Qualitative Social Research**, 9(3), p.1-35, 2008a.

_____. Emergent focused interactions in public places: a systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. In: **Journal of Pragmatics**, 2008b.

MONDADA, L.; PEKAREK, S. Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. **The Modern Language Journal**, v. 88(4), 501-518, 2004.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. In: **Delta**, 26:2, 2010. p. 289-317.

MURRAY, F. Explanations in education. In: REYNOLDS, M. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher** (p. 1-12). New York: Pergamon, 1989.

NGUYEN, H. T. Achieving Recipient Design Longitudinally: Evidence from a Pharmacy Intern in Patient Consultations. In: HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; DOEHLER, S. (Eds.). **The Development of Interactional Competence**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

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

O'CONNOR, M. C. & MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). **Discourse, learning and schooling**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

ODDONE, I.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail. Paris: Éditions Sociales, 1981.

OLSHER, D. **Collaborative Group Work in Second and Foreign Language Classrooms**: Talk, Embodiment, and Sequential Organization. Unpublished. PhD dissertation. University of California, Department of Applied Linguistics, 2003.

_____. Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Interaction. In: GARDNER, R.; WAGNER, J. (Eds.). **Second Language Conversations**. London: Continuum, 2005. p. 221-245.

OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre cuidado em saúde. In: **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(7):1521-1533, jul. 2009.

OSTERMANN, A. C.; KITZINGER, C. Feminist Conversation Analysis and Applied Conversation Analysis. **Calidoscópico** (UNISINOS), v. 10, p. 239-244, 2012.

PAOLETTI, I.; FELE, G. Order and disorder in the classroom. In: **Pragmatics** 14, n. 1: 30-69-85, 2004.

PEKAREK DOEHLER, S. Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. In: **Mind, Culture, and Activity**, 9(1), 22-42, 2002.

PEKAREK DOEHLER, S. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. in: CICOUREL, Francine & VÉRONIQUE, Daniel (eds.). **Discours, action et appropriation des langues**. Paris: Publications de la Sorbonne nouvelle, 117-130, 2002.

PERÄKYLÄ, A.; VEHVILÄINEN, S. Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. In: **Discourse & Society**, 14(6), 727-750, 2003.

PIKE, K. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior**. Hague: Mouton, 1967.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: AKINSON, M.; HERITAGE, J. (Eds.). **Structures of social action**: Studies in conversation analysis. pp. 57-101. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

POMERANTZ, A.; HERITAGE, J. Preference. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

POULISSE, N. Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, 81(3), 324-328, 1997.

RAAB, H-G. Soeffner; SCHNETTLER, B. (Eds.). **Video Analysis**. p. 51-68. Bern: Peter Lang, 2012.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Paris: Armand Colin, 1995.

RAFALOVICH, A. Making Sociology Relevant: the Assignment and Application of Breaching Experiments. In: **Teaching Sociology**, v. 34, n. 2, p. 156-163, Apr. 2006.

RAMPTON, B. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 164-201). Cambridge University Press, 1979.

_____. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979a. p. 164-201.

_____. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979b. p. 164-201.

RICHARDS, K., & SEEDHOUSE, P. *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

RILLIARD, A.; MORAES, J. A.; ERICKSON, D.; SOCHI, T. **Social affect production and perception across languages and cultures – the role of prosody**. *Leitura: Maceió*, n. 51, jan./jun. 2013. p. 15-41.

ROBINSON, J. Overall Structural Organization. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

ROORDA, D.L., KOOMEN, H.M.Y., SPILT, J.L. & OORT, F.J. ‘The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach’. **Review of Educational Research**, 81 (4), 493–529, 2011.

ROSSANO, F. Gaze in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.

SACKS, H. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In BUTTON, G. & LEE, J. R. E. (Eds.). **Talk and social organisation**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1987.

_____. **Lectures on conversation**. v. 1-2. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, n. 50, p. 696-735, 1974.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2001. p. 3-34.

_____. **Sistèmes d'apprentissage: systèmes d'évaluation**. Thèse (Doctorat) – Université de Provence, Provence, 2002.

SCHEGLOFF, E. et al. The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. **Language** 53: 361–82, 1977.

SCHEGLOFF, E. A. Notes on a conversational practice: Formulating place. In: D. Sudnow (Ed.), **Studies in social interaction**. New York: Free Press, 1972.

_____. Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In T. Deborah (ed.). **Analyzing Discourse: Text and Talk**. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 71–93, 1981.

_____. On some gestures' relation to talk. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (eds.). **Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 266–296, 1984.

_____. Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. **The American Journal of Sociology**, 97(5), 1295–1345, 1992.

_____. **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

_____. **Sequence Organization in Interaction**. v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*. São Leopoldo, RS, v.2, n.2, mai/ago, 2005.

SCOTT, M.; IYAM, S. Accounts. In: **American Sociological Review**, v. 33, n.1. p. 46-62, Feb. 1968.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. 2. ed. London: Macmillan, 2005.

SEEDHOUSE, P. The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. **Language Learning**, 54, supplement 1, 2004.

SEEDHOUSE, P. Conversation analysis methodology. **Language Learnin**, 54 (S1), 1-54, 2004.

- SERT, O. **A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms**. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. New Castle University: New Castle, 2011.
- SIDNELL, J. **Conversation Analysis: an introduction**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils**. London: Oxford University Press, 1975.
- SMOTROVA, T. **Instructional functions of speech and gesture in the L2 classroom**. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2014, 468 p.
- SPEER, S. A.; HUTCHBY, I. From ethics to analytics: aspects of participant's orientations to the presence of recording devices. In: **Sociology**, 2003, 37:315.
- STEENSIG, J. Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2012.
- STIVERS, T. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. **Research on Language and Social Interaction**, 41(1), 31-57, 2008.
- _____. Sequence Organization. In: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (Eds.). **The handbook of conversation analysis**. New York: Wiley-Blackwell, 2012.
- STIVERS, T.; ROBINSON, J. D. A preference for progressivity in interaction. **Language in society**. London, Cambridge and New York 35(3), 367, 2006.
- STIVERS, T; MONDADA, L., STEENSIG, J. **The Morality of Knowledge in Conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- STOKOE, E. The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. **Research on language and social interaction**, 47(3), 255-265, 2014.
- SCHWARTZ, Y. **O trabalho numa perspectiva filosófica**. Texto da palestra de abertura do Seminário de Educação. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2003.
- SZCZEPEK REED, B. Beyond the Particular: Prosody and the Coordination of Actions. In: **Language and Speech** 55(1) 13-34, 2011.
- TEN HAVE, P. **Doing Conversation Analysis**. 2. ed. London: Sage, 2007.
- VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity (Applied Linguistics and Language Study Series)**. London: Longman. vii-x + 248 p., 1996.
- VARONIS, E.; GASS, S. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. In: **Applied Linguistics**, 6(1), 1985. p. 71-90.
- WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction – a critical review of research on conversational adjustments. In: **Journal of Pragmatics**, 26, 1996. p. 215-235.

WALSH, S. Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. In: **Language Teaching Research January**, 6: 3-23, 2002.

WARING, H. Z. Doing being playful in the second language classroom. In: **Applied Linguistics**, 34 (2), p.191-192, 2013.

WELLS, G. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. In: **Linguistics in Education**, 5:1-37, 1993.

_____. **Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WONG, J.; WARING, H. Z. **Conversation analysis and second language pedagogy: a guide for ESL/EFL teachers.** New York: Routledge, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa:

A sala de aula e o professor de língua inglesa em cursos livres: o papel das prescrições no trabalho docente

Prezada professora,

Eu, Taiane Malabarba, orientanda da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, sou aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – e, como projeto de dissertação, me dedico ao estudo do trabalho docente dos professores de curso livre de língua estrangeira. Esta investigação visa apreender facetas do trabalho docente em cursos livres desde a formação recebida por esses profissionais dentro da instituição que estão inseridos à prática em sala de aula.

Para a realização deste estudo, alguns procedimentos metodológicos serão adotados, como explicitado a seguir:

- a) filmagem de quatro horas-aula preparadas e ministradas por você, podendo ser estas sequenciais ou não, a serem realizadas no primeiro semestre de 2008;
- b) filmagem de entrevista entre pesquisadora e docente;
- c) filmagem do treinamento fornecido pela escola;
- d) filmagem de quatro horas-aula preparadas e ministradas por você, podendo ser estas sequenciais ou não, no segundo semestre de 2008;

Após o término deste trabalho de pesquisa, programado para o final do ano de 2009, você, professora, terá acesso integral à dissertação que apresentarei como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

A participação na pesquisa deve ser voluntária, de forma que você pode afastar-se da mesma a qualquer momento, antes ou depois da coleta dos dados acima apresentados, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Cabe salientar que as gravações, que serão utilizadas como material interno de pesquisa, com fins estritamente acadêmicos, ficarão sob minha responsabilidade. Isto implica

dizer que somente minha orientadora e eu teremos acesso a tais informações, cuja cópia pode ser fornecida apenas para você. Quando da transcrição e divulgação dos dados envolvendo a pesquisa, seu nome será substituído por outro, bem como o da instituição, o que garante que sua identidade será totalmente preservada durante e após o trabalho.

Qualquer dúvida em relação ao projeto, coloco-me, desde já, à disposição para esclarecimentos, que podem ser feitos pessoalmente ou pelos contatos: (51) 3527 6690 / (51) 9178 4552 ou taianemalabarba@yahoo.com.br.

O presente documento deve ser assinado por você e por mim, pesquisadora, ficando uma cópia para cada uma de nós.

Atenciosamente,

Taiane Malabarba

Mestranda em Linguística Aplicada UNISINOS

Profa. Responsável: Ana Maria de Mattos Guimarães (51 3590 8476)

LI O TERMO DESCRITO ACIMA E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA TAL QUAL DESCRITA, BEM COMO AUTORIZO A FILMAGEM DE MINHAS AULAS, DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA ENTREVISTA QUE LHE SERÁ CONCEDIDA.

NOME DA PROFESSORA:

ASSINATURA DA PROFESSORA:

LOCAL E DATA:

APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto	colchete esquerdo aberto	Indica o início de fala sobreposta ou simultânea
=	sinal de igual	Indica que não há espaço entre a fala de um e de outro interlocutor
>texto<	sinais de maior do que e menor do que	Indica que a fala está mais acelerada em relação àquele interlocutor e àquele ambiente interacional
>>texto<<	sinais duplos de maior do que e menor do que	Indica que a fala está <u>muito</u> mais acelerada em relação àquele interlocutor e àquele ambiente interacional
<texto>	sinais de menor do que e maior do que	Indica que a fala está mais lenta em relação àquele participante e àquele ambiente interacional
<<texto>>	sinais duplos de menor do que e maior do que	Indica que a fala está <u>muito</u> mais lenta em relação àquele participante e àquele ambiente interacional
°texto°	sinais de graus	Indica que a fala está com volume de voz ou tom mais baixo em relação àquele participante e/ou àquele ambiente interacional
°°texto°°	sinais duplos de graus	Indica que a fala está com volume de voz ou tom <u>muito</u> mais baixo em relação àquele participante e/ou àquele ambiente interacional
texto	sublinhado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
TEXTO	maiúsculas	Indica que a fala está com volume de voz mais alto em relação àquele participante e àquele ambiente interacional
(texto)	texto entre parênteses	Indica que o segmento de fala que se encontra dentro dos parênteses não está claro e que a transcrição, portanto, é duvidosa.
xxx	série de letras x	Indica que o segmento de fala estava inaudível e não pode ser transcrito.
.	ponto final	Indica turno com entonação descendente.
?	ponto de interrogação	Indica turno com entonação ascendente.
↓	seta apontando para baixo	Indica entonação descendente em uma sílaba específica.
↑	seta apontando para cima	Indica entonação ascendente em uma sílaba específica.
,	vírgula	Indica entonação contínua.
(1.5)	números entre parênteses	Representa pausa na fala ou vocalização, que pode ser medida em segundos (1.5) ou em minutos (2min4seg).
(.)	ponto entre parênteses	Representa uma micropausa, até 3/10 de segundo, na fala ou vocalização.
-	hífen	Indica que houve uma interrupção abrupta da fala.

:	dois pontos	Indica um prolongamento de vogal ou consoante.
☺	<i>smiley face</i>	Indica sorriso.
hhh	série de letras h	Indica expiração audível.
.hhh	série de letras h precedida de ponto	Indica inspiração audível.
<i>hhh</i>	série de letras h italizadas	Indica riso expirado. Cada “h” se refere a um pulso de risada.
<i>hahahehehihi</i>	letra h seguida de vogal	Indica risada com som de vogal. Cada “h” se refere a um pulso de risada.
{{fenômeno}}	texto entre duas chaves duplas	Sinaliza a ocorrência de fenômenos como tosse, espirro ou grito.
{{ fenômeno } transcrição }	texto entre chaves duplas com a indicação do fenômeno que está acontecendo no início das chaves e em itálico	Indica turnos ou palavras pronunciadas de uma forma específica, como rindo, chorando, etc.
ts	letras t e s empregadas onomatopaicamente	Indica o som emitido a partir do estalo da língua com os dentes.
((texto))	texto entre parênteses duplos	Indica que se trata de algum comentário da transcritora.
{	chave esquerda em negrito aberta	Indica a ocorrência simultânea de gesto e fala pelo mesmo participante.
texto	texto em negrito	Indica descrição corporal/gestual.
c/	c e barra em negrito	Representa a abreviação de “com”.
QB	letras q e b maiúsculas em negrito	Significa “quadro branco”.
AM	letras a e m maiúsculas em negrito	Significa “ambas as mãos”.
ME	letras m e e maiúsculas em negrito	Significa “mão esquerda”.
MD	letras m e d maiúsculas em negrito	Significa “mão direita”.
LD	letras l e d maiúsculas em negrito	Significa “livro didático”.
,	vírgula em negrito na descrição gestual	Indica simultaneidade.
;	ponto e vírgula em negrito na descrição gestual	Indica sequencialidade.