

**MARÍA DE LA O LÓPEZ ABELEDO**

**UMA COMPREENSÃO ETNOMETODOLÓGICA  
DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA**

**PORTO ALEGRE  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**UMA COMPREENSÃO ETNOMETODOLÓGICA  
DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA**

**MARÍA DE LA O LÓPEZ ABELEDO**

**ORIENTADOR: PROF. DR. PEDRO DE MORAES GARCEZ**

Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2008**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Pedro M. Garcez, meu orientador no curso de Doutorado, e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarete Schlatter, minha orientadora no curso de Mestrado, por terem possibilitado o aprendizado maravilhoso que foi participar nas suas aulas e levar a cabo esta pesquisa.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciene Simões, por ter acompanhado o desenvolvimento da pesquisa e contribuído com críticas sempre inspiradoras.

Aos colegas do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia, pelas suas contribuições nas sessões de análise conjunta de dados, e pelas idéias e apoio em conversas e discussões mais informais.

A todos os professores e colegas do PPG-Letras da UFRGS, pelos momentos de aprendizagem e companheirismo.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cleci Regina Bevilacqua, pela confiança depositada em mim no desenvolvimento do meu trabalho como bolsista CNPq.

Ao Prof. Dr. Félix V. B. Miranda, pela sua amabilidade e disponibilidade no início das minhas observações de aulas.

À Prof<sup>ª</sup> Mónica Nariño Rodríguez, por toda a ajuda prestada desde o começo da minha geração de dados.

A todos aqueles que contribuíram de um modo ou de outro no andamento desta pesquisa: ao Prof. Dr. Celso Álvarez Cáccamo, que despertou em mim, durante o curso de graduação, o interesse pela Linguística e me apoiou no meu projeto de estudar na UFRGS; aos colegas Leyre, Miguel e Rejane; aos meus alunos; aos participantes da pesquisa.

Aos meus amigos de Porto Alegre, em especial ao Felipe e à sua família, à Carla, à Fernanda, à Marta, à Alessandra... a todos, pelo apoio e os momentos felizes vividos.

Aos meus amigos na Galiza, por terem ajudado, na distância, a suportar as saudades, sempre me encorajando e me lembrando a minha história.

Aos meus pais, por terem me incentivado desde a infância a ter objetivos e confiança para alcanzá-los, e por terem respeitado os meus caminhos; e ao meu irmão, por saber sempre como provocar uma boa risada.

## RESUMO

Os resultados alcançados por esta pesquisa apontam para uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. O objetivo da pesquisa foi elaborar um posicionamento teórico e metodológico que permitisse analisar e descrever a aprendizagem de língua estrangeira desde a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, com o intuito de explorar o alcance e as limitações dessa abordagem para os estudos de Aquisição de Segunda Língua. Foram analisados dados de fala-em-interação de sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira, segmentados de um *corpus* de 24 horas de registro audiovisual gerado em um curso de línguas no Brasil. Para a análise, foram segmentadas seqüências interacionais com ocorrências de práticas interacionais pelas quais os participantes destacam palavras da língua estrangeira de forma relevante para a construção e reparo dos turnos de fala. Diferentemente do paradigma de pesquisa cognitivista adotado por estudos sobre aquisição de vocabulário da área de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua (Pica, Young & Doughty, 1987; Paribakht & Wesche, 1993, 1997, 1999, 2000; Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994), a abordagem adotada nesta pesquisa permitiu mostrar evidências empíricas de aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação. A análise dos dados mostrou que, para produzir e mostrar uns aos outros o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, (a) os participantes produzem conhecimento intersubjetivo sobre práticas de descrição e categorização (Sacks, 1992; Schegloff, 2007) em língua estrangeira, orientando-se para identidades institucionais (Schegloff, 1992a) e invocando conhecimento compartilhado sobre práticas de descrição e categorização; e (b) invocam conhecimento compartilhado produzido em conjunto, em seqüências interacionais anteriores, para exibir competência e co-pertencimento à comunidade de prática linguística que simultaneamente produzem, reorganizando as relações de participação (Goffman, 1979; Goodwin & Goodwin,

2004). Essa descrição do trabalho dos participantes aponta para uma compreensão etnometodológica de aprendizagem (a) como uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em cada interação; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram - institucionais ou não -, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade. Constatou-se que a microanálise, ao contemplar o tempo interno de seqüências de fala-em-interação, permite descrever a atualização, modificação ou produção de conhecimento compartilhado, sem necessidade de um desenho longitudinal para a geração de dados. Os métodos observáveis dos participantes para fazer aprendizagem constituem, em si, evidências empíricas de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The results reported here point to an ethnomethodological understanding of foreign language learning in classroom talk-in-interaction. The aim of this study was to develop a theoretical and methodological stance that permitted the analysis and description of foreign language learning from an ethnomethodological conversation analytic approach, in order to explore the reach and limits of this research tradition for Second Language Acquisition studies. I analyzed Spanish-as-a-Foreign-Language classroom talk-in-interaction data, segmented from a *corpus* of 24 hours of audiovisual recordings in a language school in Brazil. For the analysis, interactional sequences were segmented which featured occurrences of interactional practices through which the participants focused on words of the foreign language, relevantly for the construction and repair of turns at talk. Unlike the cognitivist research paradigm adopted by studies of vocabulary acquisition in the area of Second Language Acquisition (Pica, Young & Doughty, 1987; Paribakht & Wesche, 1993, 1997, 1999, 2000; Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994), the approach adopted here produced empirical evidence of vocabulary learning in talk-in-interaction. The analysis of the data showed that, for the participants to produce and show each other the work of doing 'learning foreign-language vocabulary', (a) they produce intersubjective knowledge on foreign-language description and membership categorization practices (Sacks, 1992; Schegloff, 2007), orienting to institutional identities (Schegloff, 1992a) and invoking their shared knowledge about description and membership categorization; and (b) they invoke shared knowledge that has been jointly produced in previous interactional sequences, in order to exhibit competence and co-membership in the community of linguistic practice that they simultaneously produce, thus reorganizing participation relations (Goffman, 1979; Goodwin & Goodwin, 2004). This description points to an ethnomethodological understanding of learning (a) as a public, emergent and contingent

intersubjective accomplishment, produced for the practical purposes of the activities carried out in situated interaction; (b) observable in methods that constitute the members' work to produce that accomplishment, which are not susceptible to generalization, but are, instead, adequate for a context and identities –institutional or not– that members reflexively establish, and for objects of learning that they themselves define and make relevant; (c) which produces participation and membership relations, since doing learning implies the public and intersubjective production of competence to participate in activities carried out within the community. Microanalysis, since it takes into account the inner time course of sequences of talk-in-interaction, allows us to describe the actualization, modification or production of shared knowledge, without a longitudinal design for data generation. Participants' observable methods for doing learning thus constitute, in and of themselves, empirical evidence of learning.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: A APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO COMO REALIZAÇÃO INTERSUBJETIVA.....</b>	<b>26</b>
1. <b>Uma compreensão sócio-interacional da cognição e do uso da linguagem em interação.....</b>	<b>28</b>
1.1 Caráter procedimental da manutenção da intersubjetividade.....	31
1.2 Reflexividade das ações e descrições, relacionada com a sua <i>accountability</i> e com o caráter moral da cognição.....	40
1.3 Indicialidade da linguagem natural.....	46
<b>SEGUNDA PARTE: AS PRÁTICAS DOS PARTICIPANTES COMO RECURSOS ANALÍTICOS.....</b>	<b>53</b>
2. <b>A organização seqüencial da fala-em-interação, descrita pela Análise da Conversa etnometodológica, a serviço da manutenção da intersubjetividade.....</b>	<b>55</b>
2.1 Tomada de turno e a produção seqüencial da compreensão.....	57
2.2 Preferência pelo auto-reparo na conversa cotidiana.....	66
2.3 Práticas da tomada de turno e do reparo e produção de relações de participação.....	74
3. <b>A produção intersubjetiva de contextos e identidades.....</b>	<b>81</b>

3.1	Os contextos e as identidades como realizações locais e intersubjetivas.....	81
3.2	Produção pelos participantes do contexto institucional sala de aula.....	84
3.3	O trabalho de fazer aprendizagem no contexto institucional sala de aula.....	102
4.	<b>Cognição na fala-em-interação e o trabalho de fazer aprendizagem.....</b>	<b>109</b>
4.1	Posicionamentos sobre a análise da cognição na fala-em-interação.....	109
4.2	Produção de cognições pelos participantes na seqüência de fala-em-interação.....	116
<b>TERCEIRA PARTE: DESCRIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO TRABALHO INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES.....</b>		<b>123</b>
5.	<b>Conhecimento de senso comum, categorização e domínio da linguagem natural.....</b>	<b>125</b>
5.1	Categorias de senso comum e aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira.....	127
5.2	Exibição de competência na utilização de práticas lingüísticas de categorização e descrição.....	133
6.	<b>Métodos dos participantes para fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na fala-em-interação.....</b>	<b>138</b>
6.1	Produção interacional de objetos de aprendizagem.....	139
6.2	Orientação local para conhecimento compartilhado produzido em seqüências anteriores e exibição de competência.....	148
6.3	Conhecimento compartilhado produzido em seqüências anteriores e ajuste ao interlocutor.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA FALA-EM-INTERAÇÃO.....</b>		<b>161</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		173
ANEXOS.....		191
ANEXO I – Turmas.....		192
ANEXO II – Convenções de transcrição.....		193

ANEXO III – “ <i>Caro y barato</i> ” .....	194
ANEXO IV – “ <i>Quiosco</i> ” .....	196
ANEXO V – “ <i>Futuro</i> ” .....	198
ANEXO VI – “ <i>Perejil</i> ” .....	203
ANEXO VII – “ <i>Afeitarse</i> ” .....	207
ANEXO VIII – “ <i>Planes</i> ” .....	211

# **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa começou como um projeto sobre a aquisição de vocabulário de língua estrangeira em sala de aula de Espanhol para falantes de português. De certo modo, o trabalho que apresento aqui continua correspondendo com essa definição, mas, para descrevê-lo de forma mais exata, diria que se trata de uma descrição da aprendizagem de vocabulário de espanhol como língua estrangeira, entendida como alguma coisa que os participantes desta pesquisa fazem ao interagirem utilizando essa língua, no contexto institucional de sala de aula que eles sustentam. Entre as duas descrições, transparece a história da pesquisa: a escolha de um posicionamento teórico e metodológico e a redefinição de um objeto de estudo. A modo de introdução, explícito, nas próximas páginas, essa história. Começo com algumas considerações sobre os estudos de aprendizagem de vocabulário da área de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua, onde procurei fundamentação teórica para elaborar o projeto inicial de pesquisa. A seguir, exponho o posicionamento teórico e metodológico finalmente adotado e explico como a redefinição do objeto de estudo, nos termos desse novo posicionamento, modifica o alcance da pesquisa. Por último, apresento a organização do texto, descrevendo as questões que são tratadas em cada capítulo.

Até a década de setenta, a pesquisa de Aquisição de Segunda Língua, fundamentada no modelo chomskiano de desempenho gramatical descrito pela Linguística Teórica, tratava principalmente da aquisição da fonologia e da morfossintaxe de uma segunda língua, em detrimento do campo tradicionalmente definido como semântica (Meara, 1984). Nas décadas de setenta e oitenta, não obstante, produziram-se avanços teóricos sobre a aprendizagem e ensino de vocabulário, incentivados por três fatores: o interesse, na pesquisa psicolinguística, pelo léxico mental, o auge da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, e o desenvolvimento da ciência computacional (Carter & McCarthy, 1988).

A abordagem comunicativa fundamentava a dinâmica das aulas em tarefas que promovessem a interação entre os aprendizes, os quais se orientavam freqüentemente, durante a sua execução, para a obtenção de informação adicional sobre itens de vocabulário desconhecidos, além de ficarem expostos ao uso repetido das palavras novas e serem

incitados a usá-las nas diferentes atividades (Nation & Newton, 1997). Essa dinâmica motivou várias pesquisas sobre diferentes tipos de tarefas e a sua relação com a aquisição de vocabulário.

Em segundo lugar, o léxico mental começou a suscitar um grande interesse na pesquisa psicolinguística, que estudou tanto a aquisição quanto o processamento e a estocagem lexicais. Questões centrais nas pesquisas foram o grau de semelhança entre o léxico da língua materna e o da língua estrangeira, no que se refere à forma (fonológica e morfológica) e ao significado das palavras em cada um desses léxicos, e o grau de interação entre o léxico das diferentes línguas que uma pessoa conhece (para uma revisão detalhada dos estudos sobre aprendizagem e processamento de vocabulário em língua estrangeira, ver Singleton, 1997).

A Psicolinguística vinha estudando também o desempenho de falantes bilíngües para fundamentar, principalmente, teorias sintáticas. de Bot (1992) reconheceu a necessidade de um modelo de processamento de fala que explicasse não só a produção sintática, mas o processo completo, da geração de mensagens até sua articulação fonética. Para tanto, propôs adotar como ponto de partida para explicar a produção linguística dos falantes de língua estrangeira o modelo de fala de Levelt (1993), cuja relevância para os estudos de aquisição de vocabulário foi colocar o léxico como elemento central no processamento da fala.

Por último, os avanços na ciência computacional permitiram, de um lado, a análise automática e exaustiva de *corpora* textuais para a elaboração de listas de frequência de uso e de colocação de palavras, que serviram para criar e testar hipóteses sobre o desenvolvimento do volume de conhecimento lexical de aprendizes de língua estrangeira (Laufer & Nation, 1995; Laufer 1998) e, de outro lado, a experimentação com os modelos de processamento elaborados pelas pesquisas da Linguística Teórica.

Assim, a pesquisa sobre aquisição de vocabulário na área de Aquisição de Segunda Língua configurou-se sobre essas bases, com ênfase no desenvolvimento do conhecimento lexical individual e lidando com a utilização do léxico como mais um aspecto do processo de aquisição. Esse aspecto é analisado em experimentos com tarefas controladas de uso de vocabulário, como testes lexicais ou tarefas comunicativas com foco na utilização do léxico examinado. Apesar do desenvolvimento de outras perspectivas de pesquisa na área de

Aquisição de Segunda Língua (Kramsch, 1995; Hall, 1995; Rampton, 1995, 1997; Larsen-Freeman, 1997; Roberts, Byram, Barro, Jordan & Street, 2001), hoje em dia a perspectiva cognitivista continua inspirando estudos sobre aquisição de vocabulário, com foco nas questões suscitadas pelas pesquisas das décadas de 1970 e 1980.

Uma das principais tarefas que ocupou os pesquisadores daquela época foi descrever o processo de aprendizagem de vocabulário mediante a elaboração de descrições de conhecimento lexical que considerassem aspectos relegados anteriormente à fonética, à ortografia, à estilística, à sintaxe, à morfologia, etc., e, paralelamente, criar testes para avaliar esse conhecimento. Essas descrições de conhecimento lexical (Nation, 1990; Wesche & Paribakht, 1993, 1997) estabeleceram a distinção entre conhecimento passivo (ou receptivo) e ativo (ou produtivo) de vocabulário, decorrente da distinção, no modelo chomskiano de linguagem, entre competência e desempenho. Os testes elaborados pelos pesquisadores tinham por objetivo avaliar, por um lado, o volume (*breadth*) do conhecimento lexical e, por outro lado, a qualidade (*depth*) desse conhecimento (Read, 1997). Os do primeiro tipo testam o reconhecimento ou a produção de um elevado número de itens lexicais, geralmente sem contextualização, como o *Eurocentres' Vocabulary Size Test* (Meara & Jones, 1990) e o *Vocabulary Levels Test* (Nation, 1983, 1990). O segundo tipo de testes avalia a qualidade do conhecimento lexical passivo, como no caso do *Words associates format* (Read, 1993), que avalia não só o reconhecimento das palavras, mas também o conhecimento sobre o registro, as propriedades sintáticas, as colocações e conotações dos itens, ou a qualidade do conhecimento lexical ativo, como o *Lexical Frequency Profile* (Laufer & Nation, 1995), que mede a riqueza lexical em composições livres, avaliada em termos da utilização de palavras de diferentes níveis de frequência de uso.

Os resultados das pesquisas sobre conhecimento lexical fundamentadas nesse tipo de testes apontam para o fato de que a aprendizagem de uma palavra evolui, normalmente, do conhecimento receptivo para o produtivo, e que o tamanho do vocabulário passivo é maior do que o do ativo (Laufer, 1998). As distinções entre vocabulário receptivo e produtivo, e entre volume e qualidade do conhecimento lexical, assim como o foco na organização e desenvolvimento do léxico mental de língua estrangeira e na sua relação com o léxico da língua materna continuam sendo utilizadas nas pesquisas atuais de corte cognitivista sobre aprendizagem de vocabulário (Laufer & Goldstein, 2004; Zareva, Schwanenflugel &

Nikolova, 2005; Nassaji, 2006; Meara, 2005; Bogaards & Laufer, 2004; Corrigan, 2007; Webb, 2008).

Essas pesquisas, além do mais, estudam diversos aspectos relacionados com o processamento lexical, enquanto variáveis que podem intervir no processo de aquisição de vocabulário de língua estrangeira. Entre esses aspectos estão: a transferência de conhecimento lexical da língua materna no processamento, uso e aprendizagem de vocabulário da língua estrangeira (Jiang, 2004; Sunderman & Kroll, 2006; Pavlenko & Driagina, 2007; Hamada & Koda, 2008), as particularidades do processamento de expressões idiomáticas e linguagem figurada (Cooper, 1999; Boers, 2000; Conklin & Schmitt, 2008; Steinel, Hulstijn & Steinel, 2007) ou os efeitos, na aquisição, de diferentes formas de processamento de vocabulário em atividades de leitura e compreensão de textos (Gardner, 2004; Chikamatsu, 2006; Min, 2006; Pulido, 2007; Rott, 2007), de escrita (Webb, 2005), de escuta (Barcroft & Sommers, 2005; Vidal, 2003) ou de negociação de significado na interação. Pelo foco da minha pesquisa na aprendizagem de vocabulário na interação face a face, interessei-me, para a elaboração do projeto inicial, pelos trabalhos que pesquisaram os efeitos da negociação de significado na interação, que passo a revisar agora.

A hipótese interacionista de Michael Long (1981, 1983) estabeleceu o paradigma de pesquisa, na área de Aquisição de Segunda Língua, para os estudos de aquisição de língua estrangeira através de operações que vieram a ser denominadas “modificações interacionais” ou “negociação de significado”. A hipótese fundamenta-se na afirmação de Krashen (1982, 1985) de que a condição necessária e suficiente para a aquisição de uma língua estrangeira é a exposição a um insumo<sup>1</sup> compreensível, isto é, insumo um pouco além da competência atual do aprendiz, cuja compreensão o aprendiz alcança com a ajuda do contexto ou de informação extra-lingüística. Para Long, o meio mais importante que os aprendizes têm de conseguir insumo compreensível é através de modificações interacionais. A sua hipótese interacionista afirma, por um lado, que as modificações interacionais fornecem insumo compreensível aos aprendizes e, por outro lado, que a compreensão desse insumo favorece a aquisição de língua estrangeira. As pesquisas fundamentadas nesse paradigma investigam três questões: (1) qual é a forma e a estrutura das modificações interacionais que ocorrem nas interações nas quais participam aprendizes de língua estrangeira, (2) se essas modificações favorecem a

---

<sup>1</sup> Gass e Selinker (2001) definem insumo como “a língua disponível para os aprendizes; isto é, exposição” (p. 455).



compreensão, e (3) se, ao favorecerem a compreensão, favorecem a aquisição de língua estrangeira.

Quanto à primeira questão, Long (1981, 1983) detectou que, na interação de falantes nativos da língua-alvo com falantes não-nativos, essas modificações ocorriam com maior frequência do que nas interações entre falantes nativos, e classificou as diferentes modificações, dando-lhes o nome de verificações da compreensão (*comprehension checks*), confirmações da compreensão (*confirmation checks*) e solicitações de esclarecimento (*clarification requests*)<sup>2</sup>. Varonis e Gass (1985), de forma similar, afirmaram que, na interação entre falantes não-nativos, a ocorrência de seqüências verticais de não-compreensão, isto é, aquelas nas quais os interagentes negociam a compreensão e a codificação das falas, é maior do que na interação entre falantes nativos. Em relação à segunda questão, pesquisas experimentais como as de Pica, Young e Doughty (1987) ou Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) apresentaram resultados em favor da hipótese de que as modificações interacionais favorecem a compreensão. Quanto à terceira questão, que corresponderia à segunda parte da hipótese interacionista de Long, Pica (1994) aponta para a dificuldade de demonstrar a relação entre dados interacionais, de um lado, e processos e resultados de aprendizagem, do outro.

Segundo a autora, as pesquisas sobre negociação de significado investigaram não tanto o impacto da negociação sobre esses processos e resultados da aprendizagem, quanto o que era diretamente observável na interação, isto é, se a negociação proporcionava as condições ditas favoráveis para a aquisição, segundo os modelos teóricos da Aquisição de Segunda Língua, ou seja, se favorecia a compreensão do insumo, a produção de *output* modificado (Swain, 1985), e a atenção à forma da língua estrangeira. Na sua revisão sobre esses particulares e sobre o então estado atual da pesquisa, Pica (1994) concluiu que ainda não existia consenso sobre como avaliar o impacto da negociação sobre a aquisição de conhecimento da língua estrangeira. Essa constatação da falta de evidências empíricas que respaldassem a hipótese de Long, junto às críticas a esse paradigma de pesquisa por estudiosos da fala-em-interação, me levaram a procurar uma outra perspectiva para o estudo da aprendizagem de vocabulário na interação face a face.

---

<sup>2</sup> Tradução dos termos conforme Gibk (2002).

As críticas às quais me refiro culminam em, e se desenvolvem a partir de, uma série de artigos dos analistas da conversa Alan Firth e Johannes Wagner (Firth, 1996; Wagner, 1996; Firth & Wagner, 1997, 1998), nos quais os autores apresentam uma revisão crítica dos estudos de Aquisição de Segunda Língua sobre modificações interacionais, motivados, segundo eles próprios explicitam, pelas tensões existentes no próprio seio dessa área de pesquisa quanto a algumas questões teóricas. Eles identificam duas tendências, quais sejam, a sócio-antropológica, desenvolvida a partir da década de sessenta, e a cognitivista; e afirmam existir um desequilíbrio nos estudos de Aquisição de Segunda Língua em favor da última, inclusive nas pesquisas que estudam a interação em língua estrangeira, fato que Firth e Wagner mostram, na sua revisão crítica, ser problemático.

As críticas de Wagner (1996) aos estudos sobre modificações interacionais centram-se em dois pontos: o modelo de comunicação prevalente no paradigma de pesquisa e o tipo de dados empregados. Quanto ao primeiro ponto, Wagner especifica em que consiste o modelo de transferência de informação, ou modelo telegráfico, que permeia esses estudos: “Segundo este modelo, a comunicação é um processo de intercâmbio no qual o emissor codifica e transfere informação ao receptor, que a decodifica. O objetivo da comunicação é a troca completa de informação” (p. 220)<sup>3</sup>. O modelo, idealizado por Claude Shannon em 1949 para ser aplicado à transmissão de mensagens através do telégrafo (Winkin, 1998), influenciou diversas teorias científicas: na Linguística, o modelo de comunicação verbal proposto por Roman Jakobson em 1963 apresenta uma clara analogia com o proposto por Shannon. Wagner argumenta que o modelo está presente, por exemplo, no modelo de negociação de significado de Varonis e Gass (1985), pelo fato de identificar eventos de não-compreensão entre os interagentes das duplas pesquisadas, independentemente de os próprios participantes mostrarem ou não algum sinal nesse sentido. Com isso, Varonis e Gass identificam compreensão com transmissão correta de informação, sendo que os analistas podem sinalizar transmissões incorretas, embora os interagentes não as percebam. Assim, acreditam que a comunicação transcorre horizontalmente quando há transferência correta de informação (o que entre falantes nativos acontece, segundo os autores, sem grandes dificuldades), enquanto qualquer problema (essencialmente, problemas na codificação das mensagens) desencadeia uma seqüência vertical de não-compreensão. Dessa visão de comunicação deriva-se o fato de os autores do modelo atribuírem a maior ocorrência das seqüências verticais entre falantes

---

<sup>3</sup> *According to this model, communication is an exchange process where information is coded by the sender and transferred to the receiver where it is decoded. The goal of communication is complete exchange of information.*

não-nativos à falta de competência lingüística dos interagentes, por não conseguirem codificar corretamente suas mensagens.

Para Firth e Wagner (1997), trata-se de uma visão individualista e mecanicista da interação, que reflete o paradigma chomskiano prevalente na Lingüística Teórica, com sua distinção entre competência e desempenho (individuais), e que não explica a realidade social da comunicação entre as pessoas, que, mesmo tendo, talvez, um domínio limitado da língua que utilizam, interagem de fato em conformidade com a organização conversacional básica descrita pela Análise da Conversa etnometodológica (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), que estuda dados de interação entre falantes socializados na língua de interação (Wagner, 1996).

Sobre o segundo ponto, o tipo de dados utilizado, Wagner (1996) critica o fato de as pesquisas utilizarem quase exclusivamente dados obtidos em contexto experimental, entre pessoas que normalmente não se conhecem, e atribuírem a esses dados um caráter representativo daquilo que falantes não-nativos fazem em interações em língua estrangeira. Além disso, ao comparar essas interações com interações entre falantes nativos, consideradas como dados de base, os pesquisadores caem na falácia de atribuir as particularidades dessas interações em língua estrangeira (por exemplo, maior número de mudanças de tópico, de repetições e de eventos de negociação de significado, como em Yano, Long & Ross, 1994) à categoria de falante não-nativo, considerando intrínseca a ela algum grau de incompetência na língua estrangeira. Segundo Wagner, não há nenhuma regra geral sobre como conversam os falantes nativos e os não-nativos. Além disso, o autor afirma que as particularidades contextuais de cada interação (entendendo por contexto a realidade que os interagentes constroem a cada momento) só poderiam ser representadas e analisadas mediante transcrições mais detalhadas do que aquelas que os estudos sobre modificações interacionais apresentam.

Firth e Wagner (1997) criticam dois conceitos fundamentais nos estudos de Aquisição de Segunda Língua: a distinção entre falantes nativos e falantes não-nativos e o conceito de interlíngua. A interação com ou entre falantes não-nativos é vista *a priori* como problemática em muitos dos estudos dessa área de pesquisa, já que eles são vistos como “comunicadores defeituosos” (p. 288). Essas categorias são atribuídas de forma ética, isto é, sem levar em conta o que de fato é relevante para os participantes no desenvolvimento da interação, e são definidas como se existisse homogeneidade em cada grupo: a competência lingüística do

falante nativo é completa e constante, enquanto a do falante não-nativo é subdesenvolvida e está sempre em fase de transição. Assim, processos sociais (como a mudança de código, por exemplo) e usos anômalos, ou não-padrão, da língua estrangeira explicam-se por recurso a pressupostos cognitivos, como a interlíngua dos aprendizes, um sistema lingüístico deficiente, em comparação com a língua estrangeira íntegra dos falantes nativos.

Para resolver os problemas expostos na sua revisão crítica, os autores propuseram algumas mudanças importantes para uma reconceitualização das pesquisas de Aquisição de Segunda Língua, que consistiriam em desenvolver:

- a. Uma consciência significativamente alargada acerca das dimensões contextuais e interacionais do uso da linguagem;
- b. uma maior sensibilidade êmica (isto é, relevante para o participante) diante dos conceitos fundamentais;
- c. uma ampliação da base de dados tradicionais em ASL.  
(Firth & Wagner, 1997, p. 286)<sup>4</sup>

A resposta dos pesquisadores de Aquisição de Segunda Língua às críticas de Firth e Wagner não se fez esperar, e, em artigos publicados no próprio *Modern Language Journal* em 1997, alguns deles, da tendência sócio-antropológica, acolheram positivamente a proposta (Liddicoat, 1997; Rampton, 1997; Hall, 1997), enquanto outros defenderam o posicionamento original a respeito dos aspectos criticados do paradigma de pesquisa (Poullisse, 1997; Long, 1997; Kasper, 1997; Gass, 1998). Assim, Poullisse (1997) defende o método positivista, com escolha das variáveis relevantes (como falante nativo e não-nativo) e controle de outras variáveis, classificação *a priori* dos objetos de análise para a quantificação de ocorrências em experimentos, e comparação com outros dados à procura de características universais dos processos lingüísticos. Gass (1998), por sua vez, insiste na distinção entre competência e desempenho ao explicitar que a ênfase dos estudos de Aquisição de Segunda Língua é na língua e não no ato de comunicação em si, além de justificar a distinção feita entre falantes nativos e não-nativos, afirmando que tais etiquetas representam os aprendizes, isto é, aqueles sujeitos selecionados para a pesquisa por estarem estudando a língua estrangeira, por oposição aos não-aprendizes (os falantes nativos). Por último, alguns pesquisadores (Poullisse, 1997; Kasper, 1997) salientam que os estudos de Aquisição de Segunda Língua se dedicam ao estudo da aquisição, e não do uso de segundas línguas.

---

<sup>4</sup> (a) a significantly enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use, (b) an increased emic (i.e., participant-relevant) sensitivity towards fundamental concepts, and (c) the broadening of the traditional SLA database. (Tradução de Schlatter, Garcez & Scaramucci, 2004, p. 5).

Firth e Wagner (1998), na sua tréplica, insistem em criticar dicotomias como aprendiz e não-aprendiz, ou uso e aquisição de língua. Quanto à primeira, eles defendem que “a competência é uma entidade fundamentalmente de transição, situacional e dinâmica, portanto, qualquer usuário de uma língua será sempre um “aprendiz” em certo sentido” (p. 91)<sup>5</sup>, e ao falar da segunda dicotomia afirmam que “o que constitui a aquisição é essencialmente obscuro; não podemos estar seguros de onde o 'uso' acaba e a 'aquisição' começa. Seguramente não há nenhuma linha divisória fácil de discernir entre a Psicolinguística e a Sociolinguística” (p. 91)<sup>6</sup>. Segundo Markee (2000), o que separa os pesquisadores da Aquisição de Segunda Língua dos analistas da conversa não é considerar que a aprendizagem seja um fenômeno social ou cognitivo, mas uma compreensão diferente do que é a cognição. Para aqueles, esta é individual, enquanto para os últimos é socialmente distribuída.

As limitações dos estudos cognitivistas de negociação de significado para o estudo da aprendizagem de vocabulário (ver acima as conclusões de Pica 1994), as críticas de Firth e Wagner ao modelo cognitivista de uso da linguagem na interação e o estudo das propostas de pesquisa que surgiram a partir desse debate (Markee, 2000; Brouwer, 2003; Mori, 2004; Young & Miller, 2004; Markee & Kasper, 2004; Mondada & Doehler, 2004; Hosoda, 2006) me levaram a descartar o paradigma da hipótese interacionista de Long para a minha pesquisa, e a estudar a literatura em Análise da Conversa para explorar a possibilidade de analisar a aprendizagem de vocabulário na interação face a face desde uma perspectiva não cognitivista.

Ao estudar as propostas de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua baseadas na Análise da Conversa, percebi a dificuldade de abandonar os pressupostos cognitivistas na redefinição de aprendizagem dessa perspectiva. Markee (2000), por exemplo, opina que as pesquisas fundamentadas na Análise da Conversa podem ser postas a serviço do programa de pesquisa da hipótese interacionista de Long, para estudar o papel do insumo compreensível na aprendizagem. Ao apresentar, no seu livro, dois casos de compreensão de insumo que, segundo o autor, em um dos casos leva à aprendizagem de língua e, no outro caso, não leva à

---

<sup>5</sup> ... competence is a fundamentally transitional, situational, and dynamic entity, then any language users will always be “learners” in some respects.

<sup>6</sup> ... what constitutes “acquisition” is essentially unclear; we cannot be sure where “use” ends and “acquisition” begins. There is surely no easily distinguishable dividing line between psycholinguistics and sociolinguistics.

aprendizagem, Markee (2000) mantém a separação entre uso (social) e aquisição (individual) de língua típico das pesquisas cognitivistas.

Outros pesquisadores combinam a abordagem da Análise da Conversa com teorias não individualistas de aprendizagem, que contemplam o seu caráter social e interacional. Assim, Young e Miller (2004) recorrem ao conceito de participação periférica legítima de Lave e Wenger (1990), que se refere ao processo de aprendizagem em atividades situadas em comunidades de prática, e Mondada e Doehler (2004) buscam inspiração na teoria sociocultural (Vygotsky, 1978, 1987, 1999; Wertsch, 1981), que nega a separação entre cognição individual e interação social, ao analisar o desenvolvimento cognitivo e lingüístico em atividades situadas. Cabe mencionar aqui que o paradigma de pesquisa sociocultural desenvolvido por James Lantolf e colaboradores (Lantolf & Appel, 1994; Lantolf & Pavlenko 1995; Lantolf, 2000) para o estudo de Aquisição de Segunda Língua difere das propostas anteriores, pela sua maior ênfase em questões de desenvolvimento cognitivo individual, sobretudo em mudanças no uso de formas e conceitos lingüísticos (Donato, 1994; Ohta, 2000, 2001; Swain, 2000). Esses trabalhos, assim, continuam ligados ao paradigma cognitivista e individualista de Aquisição de Segunda Língua, por oposição às outras propostas, que defendem o caráter radicalmente interacional da aprendizagem. Por outro lado, as pesquisas realizadas por Lantolf e colaboradores não utilizam os métodos da Análise da Conversa. Como a Análise da Conversa me parecia apropriada para o estudo de aprendizagem na interação, e percebi que não podia ser utilizada apenas como uma ferramenta analítica, mas que, pelo contrário, devia ser entendida como um empreendimento sociológico, fundamentado em uma determinada visão da ação social, senti a necessidade de estudar a sua fundamentação etnometodológica, para decidir sobre a sua compatibilidade com qualquer teoria de aprendizagem.

Explicitar a visão etnometodológica de linguagem, interação e cognição, implícita no método da Análise da Conversa, me permitiria explorar o seu alcance e as suas limitações para os estudos de Aquisição de Segunda Língua. O entendimento de linguagem, de interação e de cognição próprio da Etnometodologia é, portanto, a base sobre a qual descrevo, a partir da análise de dados de fala-em-interação de sala de aula, a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira. A adoção desse posicionamento teórico e metodológico redefine a aprendizagem de vocabulário enquanto objeto de pesquisa, como explico em detalhe no Capítulo 1, deixando fora do foco deste estudo aspectos tratados pelas pesquisas cognitivistas

de aquisição de vocabulário anteriormente mencionadas, como o processamento e estocagem lexicais, o volume e qualidade do conhecimento lexical, a distinção entre vocabulário receptivo e produtivo, a organização do léxico mental de língua materna e estrangeira ou a análise de variáveis que intervêm na aquisição de vocabulário, entendida, nesse tipo de pesquisas, como um processo mental individual. Não está no escopo deste trabalho, portanto, a crítica a esse paradigma de pesquisa, como também não irei me deter na crítica ao paradigma sociocultural de Lantolf e colaboradores<sup>7</sup>.

O objetivo do trabalho é contribuir para o incipiente campo de pesquisa de Análise da Conversa para os estudos da Aquisição de Segunda Língua com uma descrição, baseada na análise de dados de fala-em-interação de sala de aula, de como as pessoas produzem aprendizagem através do uso da língua estrangeira em interação, no cenário particular analisado. Nesse sentido, o alcance da pesquisa viu-se ampliado, com relação ao objetivo inicial de analisar e buscar evidências de aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na fala-em-interação. A esse objetivo mais restrito, acrescentou-se o objetivo de explicitar as contribuições e limites da Análise da Conversa etnometodológica para analisar e mostrar evidências de aprendizagem de língua estrangeira, descrevendo o que seria aprendizagem de língua estrangeira desde uma compreensão etnometodológica. Das diferentes facetas que constituem essa aprendizagem, considereei adequado partir do vocabulário por ser um aspecto que os participantes focavam repetidamente nos dados gerados. Consciente do caráter reflexivo das minhas próprias descrições analíticas, gostaria de destacar que elas não devem ser entendidas como uma teoria de aprendizagem generalizável a outros casos. Pelo contrário, elas apontam, como anuncia o título do trabalho, para *uma* compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula, que indica uma direção para futuras pesquisas.

Os dados analisados, de ocorrência natural, foram gerados em duas turmas de nível 2 de Espanhol como Língua Estrangeira de um curso livre para adultos no Brasil. Foram gravadas 13 horas e 30 minutos, ou nove aulas, da Turma 1, ao longo de cinco semanas, e 10 horas e 30 minutos, ou sete aulas, da Turma 2, durante quatro semanas (ver tabela no Anexo D). As gravações foram visualizadas para localizar ocorrências de práticas interacionais pelas quais os participantes destacassem palavras da língua estrangeira. Algumas dessas

---

<sup>7</sup> Nas Considerações Finais, não obstante, comento as possibilidades de diálogo entre a Análise da Conversa e definições de aprendizagem baseadas na teoria sociocultural.

ocorrências, nas quais os participantes destacavam as palavras de forma relevante para a construção e reparo dos turnos de fala, foram selecionadas para transcrição detalhada das práticas verbais e não-verbais dos participantes, segundo a metodologia e convenções da Análise da Conversa<sup>8</sup>. Foram utilizados pseudônimos para identificar os participantes nas transcrições, com o intuito de preservar o anonimato das pessoas que participaram das gravações e, ao mesmo tempo, evitar atribuir a elas, *a priori*, categorias identitárias que trato, na análise, como produtos emergentes da interação<sup>9</sup>.

Cada uma das partes deste texto contribui para a compreensão etnometodológica apresentada, ao descrever alguma faceta do mesmo fato: o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na fala-em-interação. Essas facetas estão interligadas e nos dados ocorrem de forma simultânea, embora cada parte deste trabalho focalize uma delas.

Na Primeira Parte, que consta de um capítulo, o foco são os conceitos da Etnometodologia que embasam a visão de língua, interação e cognição adotada. Apresento alguns dados da pesquisa, para explicar como os conceitos etnometodológicos se relacionam com a descrição de aprendizagem que as outras partes do texto completam. No final dessa Primeira Parte, defino o objeto de pesquisa, as implicações metodológicas do posicionamento epistemológico adotado e o objetivo do trabalho.

A Segunda Parte trata das práticas interacionais dos participantes, analisadas seguindo a Análise da Conversa, enquanto recursos analíticos para descrever as operações que constituem o trabalho de produzir e mostrar aprendizagem. Essa parte está dividida em três capítulos. No Capítulo 2, apresento as práticas para organizar a tomada de turno e o reparo na conversa cotidiana, enquanto recursos analíticos para descrever como a compreensão conjunta é realizada pelos interagentes. O Capítulo 3 trata da produção interacional de contextos e identidades, e das particularidades da fala-em-interação de sala de aula, que, como veremos, é uma das facetas do trabalho de fazer aprendizagem nos dados desta pesquisa. No Capítulo 4, discuto a exequibilidade de analisar questões de cognição na fala-em-interação, utilizando as práticas dos participantes como recursos analíticos, assim como a relevância dessa exequibilidade para a descrição do trabalho de fazer aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Convenções de transcrição no Anexo 1.

<sup>9</sup> Ochs (1979) e Garcez (2002a).



Na Terceira Parte, descrevo uma última faceta do trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira nesta pesquisa: como os participantes produzem conhecimento compartilhado sobre práticas lingüísticas de descrição e categorização em espanhol, e como, simultaneamente, reorganizam relações de participação e pertencimento. No primeiro dos dois capítulos que compõem essa parte, o Capítulo 5, apresento a noção etnometodológica de pertencimento a uma comunidade pelo domínio da linguagem natural, e a reflexão de Harvey Sacks (1972, 1979, 1992) sobre dispositivos de categorização de pertencimento, que organizam o conhecimento de senso comum. A partir da análise de uma seqüência de interação, destaco a centralidade da utilização de práticas lingüísticas de categorização no domínio da linguagem natural, no pertencimento a uma comunidade, e no trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira. No Capítulo 6, apresento análises de diferentes seqüências de fala-em-interação, para descrever os métodos que constituem o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira nos dados gerados para a pesquisa.

Por último, nas Considerações Finais, apresento uma síntese dos métodos dos participantes para fazer aprendizagem e explico a compreensão etnometodológica de aprendizagem alcançada com as análises realizadas. Finalizo refletindo sobre algumas questões teóricas e metodológicas atualmente discutidas nas pesquisas de Análise da Conversa para os estudos de Aquisição de Segunda Língua e sobre as contribuições desta pesquisa.

**PRIMEIRA PARTE:**

**A APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO COMO  
REALIZAÇÃO INTERSUBJETIVA**

Nesta Primeira Parte, apresento a fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa. Em primeiro lugar, são comentados conceitos fundamentais da Etnometodologia de Harold Garfinkel, para, a seguir, delinear uma descrição de aprendizagem baseada no entendimento etnometodológico (1.1) da intersubjetividade como procedimental, (1.2) da reflexividade das ações e descrições e (1.3) da indicialidade da linguagem natural. Para explicar cada uma dessas questões, são analisados dados gerados para a pesquisa, explicitando como cada questão se relaciona com a descrição de aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação elaborada ao longo do trabalho. Finalmente, defino o objeto de pesquisa, as implicações metodológicas do posicionamento epistemológico adotado e o objetivo do trabalho.

## **1. Uma compreensão sócio-interacional da cognição e do uso da linguagem em interação**

Para explorar a aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação<sup>10</sup> de sala de aula, parto de uma visão de linguagem na qual a mesma está indissolivelmente ligada à interação social e à cognição. Desse ponto de vista, tanto a cognição quanto a linguagem guardam estreita relação com as particularidades e as situações concretas de interação entre as pessoas. Não é suficiente considerar a cognição como um conjunto de capacidades e processos individuais e autônomos, como também é limitador enxergar a linguagem como um conjunto de recursos manipuláveis para a codificação de mensagens, que só no momento da sua emissão na interação adquirem dimensão social<sup>11</sup>. Ao invés disso, ao falar de cognição com relação à aprendizagem na fala-em-interação, refiro-me a cognição socialmente compartilhada; e, ao falar de linguagem, a práticas características da interação verbal face a face, que são objeto de descrição na Segunda Parte deste texto.

A noção de cognição socialmente compartilhada à qual me refiro não consiste em um conjunto de conceitos, capacidades ou valores culturais compartilhados por várias pessoas, e sim na realização de “um mundo conhecido em comum”, ou em “conhecimento mantido em comum”, através de uma série de práticas que operacionalizam ações e atitudes orientadas para a confirmação, modificação ou ampliação desse conhecimento (Schegloff, 1991, p. 152).

Segundo Schegloff (1991), a fala-em-interação é um cenário estratégico para o estudo da cognição socialmente compartilhada:

---

<sup>10</sup> “Noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (Garcez, 2006, p. 66). Este termo abrange diferentes organizações de troca de falas. A fala-em-interação de sala de aula, por exemplo, tem sido descrita como uma organização de troca de falas de caráter institucional (mais detalhes, na Segunda Parte deste trabalho).

<sup>11</sup> Como nas visões de linguagem inspiradas no modelo telegráfico de comunicação (Winkin, 1998) ou no paradigma da metáfora do conduto (Reddy, 1979).

Em muitos aspectos, é claro, o sentido fundamental ou primordial da vida social é o da interação direta entre os integrantes de uma espécie social, tipicamente aqueles que estão em co-presença física. Para os seres humanos, falar em interação parece ser uma forma distintiva desse componente básico da vida social, e a conversa cotidiana é, muito provavelmente, a forma básica de organização da fala-em-interação. A interação na conversa pode ser considerada uma forma de organização social através da qual a maioria, se não todas, as instituições mais importantes das sociedades – a economia, a vida política, a família e a reprodução e socialização da população – realizam o seu trabalho. E, sem dúvida, parece ser o ambiente básico e primordial para o uso e o desenvolvimento da linguagem natural. (Schegloff, 1991, p. 154)<sup>12</sup>

Partindo dessa reflexão, podemos dizer que o conhecimento do mundo pelas pessoas é inseparável do uso da linguagem em interação social. Essa compreensão da inter-relação entre linguagem, interação social e cognição sustenta a opção por descrever aprendizagem, enquanto realização social e enquanto cognição compartilhada, através da análise de seqüências de fala-em-interação.

Alguns conceitos da Etnometodologia de Harold Garfinkel compõem a base teórica que fundamenta as minhas análises e descrições. Garfinkel realizou os seus estudos de doutorado no final da década de quarenta do século passado, sob a supervisão de Talcott Parsons, responsável pelo departamento de Relações Sociais da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. A contribuição de Garfinkel para a Sociologia foi a re-elaboração das soluções dadas por Parsons às seguintes questões: o problema da racionalidade (isto é, que valor atribuir às explicações dos atores sociais sobre as razões para as suas próprias ações), o problema da intersubjetividade (como explicar o conhecimento compartilhado ou a compreensão entre os atores) e o problema da reflexividade (até que ponto os atores são conscientes da normatividade que orienta as suas próprias ações) (Heritage, 1984a, p. 23).

Parsons avaliava a racionalidade do ator em termos da compatibilidade das suas ações com o conhecimento científico. Em casos de incompatibilidade, a ação se explicava por referência a valores sociais internalizados. Segundo Garfinkel, essa solução convertia os atores sociais em idiotas incapazes de fazer escolhas (*judgemental dopes*), cujas compreensões e raciocínios em situações concretas de ação eram desconsideradas pelo

---

<sup>12</sup> *In many respects, of course, the fundamental or primordial sense of social life is that of direct interaction between members of a social species, typically ones who are physically copresent. For humans, talking in interaction appears to be a distinctive form of this primary constituent of social life, and ordinary conversation is very likely the basic form of organization for talk-in-interaction. Conversational interaction may be thought of as a form of social organization through which most, if not all, the major institutions of societies – the economy, the polity, the family, and the reproduction and socialization of the population – get their work done. And it surely appears to be the basic and primordial environment for the use and the development of natural language.*

analista social. As teorias sociológicas convertiam o ator em um “idiota cultural”, ao explicar as suas ações pela conformidade ou não com alternativas de ação prestabelecidas e legítimas dentro de uma cultura compartilhada com outros atores. As teorias psicológicas, por sua vez, convertiam o ator social em um “idiota psicológico”, que escolhia entre cursos de ação baseados na sua biografia psíquica, em uma história que o condicionava, ou em variáveis do funcionamento da mente. Faltava, para Garfinkel, levar em conta as ações das pessoas enquanto escolhas racionais que se sucedem no decorrer do tempo em situações concretas, através do uso do conhecimento de senso comum (Garfinkel, 1967, pp. 68-75).

Inspirado pela Fenomenologia de Alfred Schutz (Garfinkel, 1967, pp. 35-75; Heritage, 1984a, p. 37), Garfinkel questionou os valores desiguais atribuídos ao conhecimento científico e não-científico para a explicação da racionalidade das ações e defendeu que qualquer tipo de conhecimento se fundamenta em ações e atividades cotidianas situadas. A partir desse posicionamento, passou a explicar a centralidade das categorias do senso comum, baseadas em compreensões intersubjetivas alcançadas pelos atores, para explicar os fatos sociais. Assim ele define o objeto da Etnometodologia:

Os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas enquanto métodos dos membros para tornar essas mesmas atividades visivelmente-rationais-e-relatáveis-para-todos-os-efeitos-práticos, ou seja, “*accountable*”<sup>13</sup>, enquanto organizações de atividades comuns cotidianas. A reflexividade desse fenômeno é uma característica singular das ações práticas, das circunstâncias práticas, do conhecimento de senso comum das estruturas sociais e do pensamento prático sociológico. (Garfinkel, 1967, p. vii)<sup>14</sup>

Portanto, na visão etnometodológica, as descrições e entendimentos de senso comum dos atores sociais a respeito das suas atividades cotidianas constituem essas mesmas atividades, e isso os torna atores reflexivos e responsáveis pela racionalidade e explicabilidade das suas ações. Com essa abordagem, Garfinkel integra conhecimento e linguagem à ação situada em atividades cotidianas.

---

<sup>13</sup> Garfinkel (1967) utiliza os termos seguintes para parafrasear a noção de *accountable*: coerente, compreensível, explicável, descritível, relatável, delimitável, contável, justificável, e outros. Neste texto, mantenho o termo *accountable* para referir-me a esse conceito, assim como o substantivo *accountability*, pela dificuldade de encontrar um termo em português que contemple tanto a noção de “prestação de contas”, presente no adjetivo justificável, por exemplo, quanto a de contar, no sentido de narrar, descrever ou delimitar.

<sup>14</sup> *Ethnomethodological studies analyze everyday activities as member’s methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., “accountable”, as organizations of commonplace everyday activities. The reflexivity of that phenomenon is a singular feature of practical actions, practical circumstances, of common sense knowledge of social structures, and of practical sociological reasoning.*

Três características da racionalidade humana, descritas pela Etnometodologia, são relevantes para compreender essa integração, que fundamenta este estudo da aprendizagem de língua estrangeira baseado na análise de fala-em-interação: (1.1) o caráter procedimental da manutenção da intersubjetividade, (1.2) a reflexividade das ações e descrições, relacionada com a *accountability* e com o caráter moral da cognição, e (1.3) a indicialidade da linguagem natural. Passo agora a explicar cada uma dessas questões, explicitando também, através da análise de dados de fala-em-interação de sala de aula, como se relacionam com uma descrição de aprendizagem de língua estrangeira.

### 1.1 Caráter procedimental da manutenção da intersubjetividade

Garfinkel explica a intersubjetividade não como a intersecção entre conjuntos de conceitos, valores, normas, etc., que as pessoas possuam, mas como uma realização conjunta através de métodos próprios da interação em atividades cotidianas. Esses métodos constituem o objeto de estudo da Etnometodologia. Através de uma série de “experimentos” realizados junto com seus alunos e colaboradores<sup>15</sup>, ele procurava expor o trabalho interacional que as pessoas realizam para produzir intersubjetividade, uma série de operações tão familiares que passam desapercibidas para os atores na vida cotidiana.

Os experimentos relatados por Garfinkel (1967) mostram que conceitos, valores, normas, etc., não são recursos pré-definidos que as pessoas consultam e aplicam tal e qual a situações concretas, para alcançar a compreensão. Pelo contrário, nas suas atividades cotidianas, as pessoas lidam com a vagueza das referências e re-elaboram as suas compreensões com base em ocorrências posteriores, ou anteriores, à medida que avança a seqüência de ações em que estão envolvidas. O experimento da sessão de orientação<sup>16</sup>, por exemplo, expõe esse trabalho contínuo que os interagentes realizam para alcançar a compreensão mútua. Dez estudantes de graduação fazem perguntas sobre problemas pessoais a um pesquisador que faz as vezes de orientador. As respostas, sempre “sim” ou “não”, são

---

<sup>15</sup> Garfinkel explica que os seus estudos não são propriamente experimentais: “São demonstrações, pensadas, nos termos de Herbert Spiegelberg, como “ajudas para uma imaginação preguiçosa”. Eu percebi que produzem reflexões através das quais é possível detectar a estranheza de um mundo obstinadamente familiar.” (*They are demonstrations, designed, in Herbert Spiegelberg’s phrase, as ‘aids to a sluggish imagination’*. I have found that they produce reflections through which the strangeness of an obstinately familiar world can be detected. Garfinkel, 1967, p.38).

<sup>16</sup> *Counseling experiment* (Garfinkel, 1967, p. 79-94).

fornecidas aleatoriamente desde uma outra sala, através de um sistema de intercomunicação, e, a seguir, os estudantes gravam uma reflexão sobre a resposta recebida. Dessas reflexões, Garfinkel destaca que em poucas ocasiões os estudantes desconfiam que as respostas tenham sido fornecidas aleatoriamente e que, pelo contrário, eles realizam todo um trabalho interpretativo para tornar a resposta recebida um conselho pertinente para a pergunta dirigida ao orientador, recorrendo também, às vezes, ao contexto total da sessão, ou seja, a perguntas e respostas anteriores, para compreender a última resposta.

Garfinkel explica que as compreensões conjuntas são realizações contingentes, isto é, válidas para todos os efeitos práticos de uma atividade determinada, e sempre em andamento, ou seja, sempre suscetíveis de modificação e continuamente elaboradas no decorrer do tempo interno dessa atividade. Segundo essa visão procedimental, a cognição socialmente compartilhada não consiste em um conjunto de definições (sejam conhecidas individualmente por cada parte antes da interação ou sejam elaboradas durante a interação) a respeito de questões substanciais; pelo contrário, consiste nas práticas (simultaneamente sociais e cognitivas) que tornam racionais e aceitáveis as ações dos membros de uma sociedade e que, assim, produzem um mundo conhecido em comum.

Se as pessoas não operam, na vida social, em função de definições de questões substanciais sobre o mundo e a realidade, como elas alcançam a intersubjetividade? Como é possível o conhecimento compartilhado? Enfim, como as pessoas se entendem? Seguindo uma descrição de Schutz, Garfinkel distingue entre a atitude do teorizador científico, por um lado, que procura a eliminação das ambigüidades e opera sobre a dúvida da objetividade das suas percepções situadas, buscando uma objetividade descontextualizada e universal, e, por outro lado, a atitude da vida cotidiana ou atitude natural (Garfinkel, 1967, p. 272). A atitude natural é uma das propriedades do senso comum que consiste na “suspensão da dúvida de que as coisas possam não ser como parecem ser, ou de que a experiência pregressa não seja uma guia confiável para o presente” (Heritage, 1987, p. 230)<sup>17</sup>. A Etnometodologia estuda como as pessoas realizam essa atitude natural, como, através de ações situadas, públicas, sustentam o pressuposto de que o mundo é como parece ser. Dessa perspectiva, o conhecimento de um mundo em comum é uma realização conjunta sempre em andamento, e a compreensão mútua

---

<sup>17</sup> (...) *suspension of doubt that things might not be as they seem or that past experience may not be a reliable guide to the present.*



consiste em “um percurso temporal interno de trabalho interpretativo” (Garfinkel, 1967, p. 31)<sup>18</sup>.

Com relação a esse trabalho dos atores sociais, Garfinkel se referiu ao método documental de interpretação, construto teórico fenomenológico que explica os atos de percepção e cognição do modo seguinte: os objetos, tanto os físicos quanto os sociais, são o resultado de um trabalho de interpretação mediante o qual se elabora um modelo do objeto que, por sua vez, serve para sucessivas interpretações em novos atos de percepção e cognição (Heritage, 1984a, p. 84). O aspecto relevante do método documental para a visão procedimental da manutenção da intersubjetividade é que a percepção e cognição do modelo e de cada novo objeto se constituem mutuamente. Assim, o objeto é interpretado em função do que se sabe do modelo derivado das sucessivas aparições, mas o modelo é re-elaborado também, com base em sucessivas aparições do objeto, ou seja, cada novo objeto atualiza ou modifica o modelo. Para manterem a intersubjetividade, os membros de uma sociedade operam sobre suposições “vistas, mas não destacadas” (Garfinkel, 1967)<sup>19</sup>, que constituem o mundo real por eles conhecido em comum e pressuposto. Essas suposições, pelo método documental, são reinterpretadas retrospectivamente à luz de novas ações e, devido à sua condição contingente, as pessoas operam com elas de forma flexível, para tornar as suas atividades cotidianas visivelmente racionais para todos os efeitos práticos.

Se a intersubjetividade não se alcança através da definição e aplicação de conceitos, valores, normas, etc., e sim pela atualização ou modificação contínua de suposições contingentes, para a realização de seqüências de ação em atividades cotidianas, a seguinte questão passa a ser relevante para o estudo da cognição: *como* as pessoas demonstram umas às outras que sabem ou conhecem coisas em comum. Os métodos para realizar essa intersubjetividade refletem e, simultaneamente, produzem o conhecimento compartilhado: *o que* as pessoas sabem em comum e *como* elas sabem são dois lados inseparáveis da cognição. O estudo dos métodos utilizados pelos participantes para a manutenção da intersubjetividade torna-se o meio para descrever o que eles sabem, dada a estreita ligação entre linguagem, ação e cognição.

Para descrever esses métodos, a Etnometodologia utiliza o seguinte procedimento:

---

<sup>18</sup> (...) an “inner” temporal course of interpretive work...

<sup>19</sup> Seen but unnoticed.

Em lugar de partir de uma versão privilegiada da estrutura social e considerar que os participantes se orientam para ela com vários graus de erro, este procedimento leva o analista a suspender qualquer compromisso com versões privilegiadas da estrutura social -inclusive as versões mantidas tanto pelo analista quanto pelos participantes - em favor de estudar como os participantes criam, compõem, produzem e reproduzem as estruturas sociais para as quais se orientam. Esta é a famosa política de 'indiferença etnometodológica' (...). (Heritage, 1987, p. 231)<sup>20</sup>

Esse tipo de análise parte das ações dos participantes para descrever o objeto de pesquisa, sejam as estruturas sociais mencionadas na citação anterior ou qualquer realização intersubjetiva. Não parte de uma definição *a priori* do objeto, nem avalia as descrições dos participantes, mas descreve as ações pelas quais eles produzem essas realidades.

Partindo dessa visão procedimental da cognição socialmente compartilhada, proponho abordar o estudo da aprendizagem em interação, enquanto realização intersubjetiva, através da descrição dos métodos pelos quais os participantes se orientam para questões de saber/conhecer em comum, mediante ações que se sucedem no desenvolvimento de atividades situadas. Particularmente, busco, ao analisar os dados, descrever os métodos que constituem o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira<sup>21</sup>.

A organização, na seqüência de interação, das ações dos participantes para manterem a intersubjetividade é, em certas ocasiões, muito complexa, como acontece no dado que apresento a seguir. A sua análise permite entender a aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação como uma realização intersubjetiva que não pode ser descrita independentemente dos métodos dos participantes para alcançarem entendimentos conjuntos.

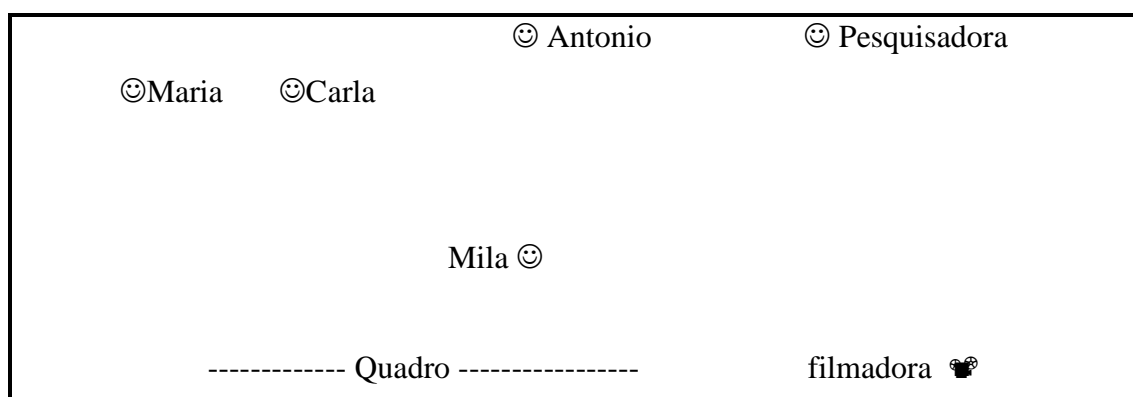
A seqüência ocorre no começo de uma aula de Espanhol como Língua Estrangeira, dois minutos depois de Antonio entrar na sala, onde já estão presentes Maria, Carla, Mila e a pesquisadora (ver Figura 1 para localização dos participantes). Mila mostra aos outros participantes um livro que acabou de comprar, comentando brevemente o assunto e recomendando a leitura.

---

<sup>20</sup> *Rather than beginning with a privileged version of social structure to which the participants are treated as oriented with various degrees of error, this procedure involves the analyst in suspending any and all commitments to privileged versions of social structure – including the versions held both by the analyst and the participants – in favour of studying how the participants create, assemble, produce and reproduce the social structures to which they orient. This is the famous policy of ‘ethnomethodological indifference’(...).*

<sup>21</sup> A anteposição da expressão “fazer” antes do termo utilizado para formular a realização interacional analisada (neste caso, aprendizagem), enfatiza que essa realização interacional consiste no trabalho (ações) dos interagentes (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 352).

Figura 1. “Caro y barato”: localização dos participantes



No Excerto 1.1.1, em sobreposição com a fala de Mila, que está descrevendo o livro (ver convenções de transcrição no Anexo II e transcrição completa no Anexo III), Antonio solicita que ela lhe empreste o livro, para dar uma olhada. Já com o livro nas mãos, Antonio percebe que não está escrito em espanhol e expressa a sua decepção. Mila justifica o fato de ter comprado o livro, explicando que a edição em espanhol é muito cara, o que parece surpreender Antonio. Na tentativa de esclarecer esse fato, que parece contrariar as suas expectativas, Antonio se envolve em uma busca de palavras<sup>22</sup>, solicitando a colaboração de Mila:

## Excerto 1.1.1 (“Caro y barato”)

- 24 Antonio:                      [o:::] pensé que era en españo:l
- 25 Mila:                      no, este no es (.) e- HAY en español, pero está muy ca:ro
- 26                      hh.h.h.=((Antonio franze a testa))
- 27 Mila:                      es bastan[te más caro]
- 28 Antonio:                      [↑mismo,]((baixa e sobe a cabeça rapidamente))
- 29 Mila:                      e- hay uno:, que- es de este mismo autor, que es un poco
- 30                      más (.) largo, e: está:: (.) cincuenta reales.
- 31 Antonio:                      por[que::]
- 32 Mila:                      [y este] pagué:: quince, parece
- 33 Antonio:                      libros extranjeros, ((apontando o livro na sua mão))
- 34 Mila:                      mhm
- 35 Antonio:                      son más- °e:°(0,4)((se encolhe, oculta a face com a mão
- 36                      direita)) baratos ((sem voz, só articula, olhando para
- 37                      Mila, baixando o indicador até tocar o polegar da mão
- 38                      direita, à altura do peito, duas vezes))

<sup>22</sup> De forma característica, em uma busca de palavras [uma unidade de construção de turno] é interrompida depois do seu início, mas antes de ter alcançado um ponto de possível conclusão. (...) O ponto de interrupção é sinalizado amiúde com uma variedade de perturbações não-lexicais da fala, como alongamentos de sons e 'uhs', que marcam a iniciação de auto-reparo. (...) [E]ssa interrupção torna visível não só a indisponibilidade da palavra, mas uma indisponibilidade relevante –que impede o desenvolvimento da fala em curso (...). Alcançar uma resolução para a busca emerge não só como uma tarefa diferenciada, mas como uma tarefa relevante para a fala em curso. (Goodwin & Goodwin, 1986, p. 55-56)

A explicação de Mila (linhas 25-26) perante a decepção de Antonio (linha 24) parece contrariar os pressupostos dele sobre o preço de livros estrangeiros, a julgar pela expressão facial com que ele recebe a notícia (linha 26) e pela sua pergunta com entonação enfática (linha 28). Quando Mila responde ao questionamento de Antonio, explicitando a diferença de preços entre o livro em espanhol e o livro em português (linhas 29-30, 32), ele começa uma exposição dos seus pressupostos (linhas 31, 33, 35) e solicita a colaboração de Mila para completar uma busca de palavras (linhas 35-38). A complexidade do trabalho operacional dos participantes na seqüência que segue a essas falas reside na imbricação das ações que compõem a busca de palavras iniciada por Antonio e as que configuram uma discordância, iniciada por Mila mais adiante, a respeito da afirmação que ele está elaborando. Se Antonio, ao solicitar a colaboração de Mila para fornecer a palavra que complete a busca iniciada, está se orientando para uma distribuição desigual de conhecimento da língua estrangeira (Hosoda, 2006), e, com essa ação, cria potencialmente um contexto de aprendizagem, é preciso analisar as ações que se sucedem na seqüência, com toda a sua complexidade, para descrever em que consiste essa aprendizagem e que tipo de conhecimento se produz aqui intersubjetivamente.

No desenvolvimento da busca de palavras (linhas 35-45), Antonio busca estabelecer uma compreensão das palavras *baratos* e *caros*, que Mila oferece como opções para completar a busca. Porém, antes de Antonio explicitar qual das duas seria a palavra que finalmente completaria a explicação que ele começou na linha 31, Mila dá sinais de compreender qual é o posicionamento de Antonio, questionando-o. Antonio passa a defender o seu posicionamento, argumentando, e se instaura, assim, uma seqüência de discordância, que evolui para a realização de um novo entendimento conjunto:

Excerto 1.1.2 ("*Caro y barato*")

35 Antonio: son más- °e:°(0,4)((se encolhe, oculta a face com a mão  
36 direita)) baratos ((sem voz, só articula, olhando para  
37 Mila, baixando o indicador até tocar o polegar da mão  
38 direita, à altura do peito, duas vezes))  
39 Mila: baratos,  
40 Antonio no, más,((sem voz, só articula, com a mão estendida))  
41 Mila: caros,  
42 Antonio: ( )((abaixa e sobe a cabeça, articula sem voz))  
43 Mila: son más [↑caros]  
44 Antonio: [qué es] baratos,  
45 Mila: baratos, que- cues[tan menos]((Antonio assente))  
46 Antonio: [normalmen]te libros,(.)[que:-]((Mila  
47 olha para Antonio de soslaio))

48 Mila: [↑DÓN]de, hh.h.  
 49 los míos que compra- e:: importados son siempre carísimos  
 50 (.) porque se paga las: (0,3) tasas no, °y [todo eso ( )°  
 51 Antonio: [y los- los-  
 52 en portugués, (°cu[esta°] la traducci]ó:n,  
 53 Mila: [>claro, estás ha-<] estás hablando de  
 54 estas colecciones en inglés::s que están más ba[ra:]tas  
 55 Antonio: [sí:,]  
 56 Mila: sí, pero- no es la realida::d del libro:: en general.  
 57 (.)((A. olha para M. com a cabeça inclinada para a direita))

Os gestos e a articulação de Antonio (linhas 35-38) apontam para a palavra *baratos* como proposta de resolução da busca, e para eles se orienta Mila no seu turno da linha 39. Não obstante, Antonio rejeita, a princípio, a palavra oferecida (linha 40) e parece aceitar o antônimo *caros* (linha 42)<sup>23</sup>. Assim o entende Mila, que retoma a frase de Antonio interrompida pela busca (linha 35) e completa a busca com essa palavra (linha 43). Ele, no entanto, não dá por encerrada a busca, pois, no turno seguinte (linha 44), em sobreposição com a fala de Mila, solicita uma definição da palavra proposta inicialmente. Quando Mila fornece uma paráfrase (linha 45), Antonio, imediatamente, assente e sobrepõe uma fala (linhas 45-46) que, por sua vez, é interrompida por um turno de Mila (linha 48), no qual ela discorda do posicionamento ainda não completamente articulado por Antonio. Mesmo sem ele ter completado a sua fala, Mila tem elementos suficientes na seqüência, retrospectivamente, para se posicionar nesse momento da interação: a surpresa inicial de Antonio perante a sua explicação sobre o preço dos livros (linhas 25-26), a falta de uma ação de concordância por parte de Antonio depois do turno em que ela propõe uma forma possível de completar a fala interrompida (linha 43), e as ações não-verbais de Antonio na linha 45 bastam para Mila agir com relação ao posicionamento do seu interlocutor, o que ela faz discordando, como é possível observar pelos seus gestos (linhas 46-47) e pelo seu questionamento (linha 48).

Após o turno de Mila (linhas 48-50), Antonio defende a sua posição, argumentando (linhas 51-52), e se instaura, assim, a discordância. Mila propõe um novo entendimento dos pressupostos explicitados por Antonio (linhas 53-54), que ele aceita (linha 56), e ambos

<sup>23</sup> Essas ações de Antonio (linhas 40, 42) parecem contraditórias com relação ao desenvolvimento final da seqüência, e voltarei a considerá-las ao analisar as ações de turnos posteriores. Neste ponto da interação, para determinar se ele está aceitando a palavra *caros*, ou realizando uma outra ação, enfrentei, em primeiro lugar, a impossibilidade de reproduzir, a partir do registro audiovisual, a fala que ele está articulando na linha 42, que talvez poderia fornecer uma compreensão mais completa. Perante essa dificuldade, só é possível descrever a ação de Antonio a partir dos seus gestos e do entendimento revelado por Mila no turno seguinte (linha 43). Ela completa a frase de Antonio suspendida pela busca de palavras (linha 35), e escolhe a opção *caros*. Assim, propõe um entendimento possível da ação de Antonio do turno anterior.

produzem, dessa forma, um alinhamento conjunto, com relação a esse novo entendimento da questão, formulado por Mila a partir da linha 57.

Sintetizando a análise, Mila, com a sua orientação para discordar do que Antonio, mediante as suas ações gestuais (linhas 26, 36-38), expõe como seus pressupostos a respeito de livros estrangeiros, sobrepõe a sua fala aos turnos de Antonio em andamento, por duas vezes (linhas 43 e 48). Parecem imbricar-se, na mesma seqüência, duas atividades: de um lado, a busca de palavras iniciada por Antonio, com solicitação da colaboração de Mila e orientação para uma distribuição desigual de conhecimento, e, de outro, a manutenção da discordância, seguida da construção de um alinhamento conjunto final. Destaco, neste ponto, que, para a realização dessa segunda atividade, isto é, para os participantes manterem a discordância (linhas 47-52) e alcançarem um alinhamento conjunto (linhas 53-58), eles precisaram estabelecer, na seqüência, algum tipo de entendimento comum a respeito do posicionamento de cada um deles sobre o preço dos livros estrangeiros. Esse entendimento não parece ter sido explicitado mediante a escolha por Antonio de um dos termos problematizados na busca de palavras (*baratos* e *caros*) para completar a sua exposição, e sim pelo encadeamento das ações (gestuais, principalmente, por parte de Antonio) na seqüência. Isso evidencia o caráter procedimental da compreensão mútua através do uso da linguagem.

Por outro lado, Antonio, mesmo depois de ter realizado, em conjunto com Mila, esse entendimento, se orienta de novo para uma distribuição desigual de conhecimento e para a busca de palavras anterior:

Excerto 1.1.3 ("*Caro y barato*")

56 Mila: sí, pero- no es la realida::d del libro:: en general.  
 57 (.)(A. olha para M. com a cabeça inclinada para a direita))  
 58 Mila: los libros importados son muy caros (.) muy (.) a: (libros  
 59 que aquí::) o sea, cuesta:n (.) quince:, importas por  
 60 (0,3) cuarenta, [cincuenta, sesenta]  
 61 Antonio: [yo no me:: recuer-](Mila assente))  
 62 yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en  
 63 [español]  
 64 Mila: [ba↑rato,] [igual]=  
 65 Antonio: [barato,]=  
 66 Mila: =[[barato,  
 67 Antonio: [[caro, barato,=  
 68 Mila: =caro y barato (.) °sí°  
 69 (0,9)(Antonio assente e observa a capa do livro))  
 70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
 71 también la:: edición.

Na seqüência de busca de palavras (linhas 35-38, 40, 44), Antonio já tinha se orientado para uma distribuição desigual de conhecimento e aqui ele explicita que não lembra da palavra, em espanhol, para *barato* (linhas 62-64) e solicita confirmação (linhas 66, 68), apesar de Mila já ter fornecido as duas palavras na seqüência de busca anterior (linhas 39, 41). Essa solicitação de Antonio, de esclarecimento lexical, pode explicar retrospectivamente as suas ações na seqüência de busca de palavras (linhas 40, 42, 44). Um entendimento possível é que Antonio tivesse considerado que as palavras fornecidas eram palavras em português (um recurso lingüístico compartilhado entre ambos, que Mila utilizaria para levar adiante as ações da seqüência de discordância), e tivesse prosseguido a busca de palavras à procura da tradução para o espanhol, já que, nesse momento final, ele declara não lembrar dos termos na língua estrangeira. De qualquer forma, as ações de Antonio nesta última seqüência mudam o foco da interação: da discordância sobre o preço dos livros estrangeiros, para a qual Mila continua se orientando (linhas 59-61), passam à produção de conhecimento conjunto acerca dos recursos lingüísticos do espanhol. Ao propor essa mudança de foco, Antonio mostra a relevância da busca de palavras enquanto oportunidade para aprender, atribuindo conhecimento a Mila.

Concluo a exposição sobre a visão procedimental da manutenção da intersubjetividade destacando, à luz da análise anterior, que a compreensão tanto das palavras em língua estrangeira, quanto dos pressupostos e ações de discordância dos participantes, são realizações intersubjetivas alcançadas através de uma seqüência de ações, e não pela decodificação de cadeias de palavras. Quanto à aprendizagem de vocabulário, partindo dessa análise da cognição como indissolúvel do uso da linguagem em interação, concluo que não pode ser reduzida à aquisição individual de conhecimento lexical definido de forma abstrata, e transferível tal e qual para uma outra situação. É, pelo contrário, uma realização intersubjetiva também, vinculada aos entendimentos conjuntos alcançados através de métodos que constituem atividades; no caso do segmento analisado, duas atividades imbricadas: uma busca de palavras, relacionada à produção de aprendizagem, e a manutenção de uma discordância com alinhamento conjunto final.

## **1.2 Reflexividade das ações e descrições, relacionada com a sua *accountability* e com o caráter moral da cognição.**

Destaquei a importância, na visão etnometodológica, das descrições e entendimentos de senso comum dos atores sociais na constituição das suas atividades cotidianas, e como essa visão os toma como atores responsáveis pela racionalidade e explicabilidade das suas ações. A Etnometodologia destaca a centralidade dos procedimentos dos atores na explicação da cognição humana, pelo caráter reflexivo desses procedimentos. Segundo Garfinkel, “(...) as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de assuntos cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos dos membros para tornar essas situações “*account-able*”.” (Garfinkel, 1967, p. 1)<sup>24</sup>. Isto é, as atividades que produzem uma situação determinada refletem os métodos dos membros para tornar essas atividades coerentes, compreensíveis, explicáveis, descritíveis, delimitáveis, contáveis, justificáveis, ou seja, *accountable*.

Assim, as pessoas são atores reflexivos, porque a configuração de uma situação determinada, enquanto desenvolvimento de atividades compreensíveis e justificáveis para essa situação, consiste nos métodos pelos quais eles produzem, com cada ação, a racionalidade dessas atividades. As ações e descrições dos atores, portanto, simultaneamente refletem e produzem contextos. A normalidade aparente das situações não é avaliada pela sua conformidade com regras padronizadas em uma sociedade determinada, mas sim pelo trabalho dos atores ao assumirem que as coisas são como parecem ser e que a experiência pregressa é confiável para compreender a situação presente. Cada nova ação é entendida como a manutenção ou modificação de suposições “vistas, mas não destacadas”, é reflexiva no sentido de que reflete essas suposições (reflete a normalidade ou normatividade com relação à qual essa ação é justificável) e, simultaneamente, tem um reflexo na produção de uma situação determinada, compreensível como, por exemplo, um julgamento, uma conversa, uma aula de Espanhol, etc.

A reflexividade das ações e descrições permite estudar, através da microanálise dos métodos que as pessoas utilizam na fala-em-interação, qualquer realidade social. Questões

---

<sup>24</sup> (...) *the activities whereby members produce and manage settings of organized everyday affairs are identical with members' procedures for making those settings “account-able”.*



que as análises tradicionais estruturalistas tratam de forma quantitativa, com uma visão estática das estruturas sociais, como o funcionamento das instituições ou a relevância de identidades, ao se levar em conta esse caráter reflexivo das ações, são vistas como realizações intersubjetivas sempre em andamento e suscetíveis de modificação, observáveis nos métodos dos participantes para torná-las compreensíveis e justificáveis e, assim, disponíveis para descrição, tanto para os atores quanto para os analistas.

Devido a essa reflexividade, também, a adequação das ações às expectativas normativas, ao que é pressuposto, “visto, mas não destacado”, é uma questão tanto moral quanto cognitiva. É uma questão cognitiva, porque a ocupação central das pessoas quando interagem não é adaptar-se a regras de comportamento, e sim manter a inteligibilidade mútua e a *accountability* das suas ações. As pessoas confiam em que os outros irão utilizar os métodos necessários para enxergar em uma ação todos os pressupostos que não são explicitados e que são necessários para adequar essa ação a uma certa normatividade. Quando a ação não é tornada compreensível, explicável, descritível, justificável, etc. (*accountable*) através dos métodos dos interagentes, a possibilidade de manter a intersubjetividade desaba:

Para conduzir os seus assuntos cotidianos, as pessoas assumem que o que se diz será compreendido de acordo com métodos que as partes utilizam para compreender o que estão dizendo pelo seu caráter claro, consistente, coerente, compreensível ou metódico, ou seja, como sujeito à jurisdição de alguma regra – em uma palavra, como racional. (Garfinkel, 1967, p. 30)<sup>25</sup>

A adequação às expectativas é, ao mesmo tempo, uma questão moral. As ações adequadas a essas expectativas são entendidas como normais, “vistas, mas não destacadas”. No entanto, as que se desviam dessas expectativas são entendidas como ilegítimas, ou, no extremo, ofensivas, porque atentam contra o conhecimento de um mundo em comum. Assim, as ações cuja coerência, explicabilidade, compreensibilidade, justificabilidade, etc. não é sustentada intersubjetivamente exigem um trabalho interacional maior, pois são suscetíveis de sanção pelo outro e requerem explicações, prestações de contas adicionais (*accounts*).

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a reflexividade das ações, relacionada com a sua *accountability* e com o caráter moral da cognição, permite estudar as realidades sociais, segundo os participantes as conhecem e as produzem, através da análise da

---

<sup>25</sup> *For the conduct of their everyday affairs, persons take for granted that what is said will be made out according to methods that the parties use to make out what they are saying for its clear, consistent, coherent, understandable, or planful character, i.e., as subject to some rule's jurisdiction – in a word, as rational.*

fala-em-interação. Cada ação em uma seqüência de interação reflete uma compreensão do que está sendo feito com a ação anterior e, ao mesmo tempo, cria um contexto para a seguinte ação. Assim, as pessoas produzem reflexivamente e continuamente as atividades que constituem diferentes realidades sociais.

Para descrever a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira como uma realização intersubjetiva dos participantes, este estudo analisa os métodos que eles utilizam para produzir (isto é, criar, atualizar ou modificar) a inteligibilidade do vocabulário da língua estrangeira e a *accountability* das ações e descrições realizadas através desses recursos lingüísticos. A realização da inteligibilidade e da *accountability* das ações é sempre uma ocupação central na produção de qualquer realidade social através do uso da linguagem em interação. O interesse da descrição feita neste trabalho está no modo como elas são realizadas quando o que está em pauta é fazer aprendizagem, ou, dito de outra forma, quais são os métodos dos participantes para demonstrarem uns aos outros que eles estão aprendendo enquanto eles interagem na língua estrangeira. O foco é descrever o que tem de particular o trabalho de fazer aprendizagem realizado pelos participantes desta pesquisa com relação ao trabalho de fazer qualquer outra coisa através da fala-em-interação.

Os métodos pelos quais os participantes “fazem aprendizagem” nos dados analisados constituem, ao mesmo tempo, as atividades próprias do aprender e o contexto institucional mesmo da aula de Língua Estrangeira, configurando identidades, relações de participação e expectativas sobre as ações normativas (*accountable*) nesse contexto, que são reproduzidas ou modificadas.

Nos dados apresentados anteriormente, por exemplo, descrevi uma ação pela qual os participantes produzem identidades e relações de participação: a atribuição a um dos participantes do conhecimento das práticas lingüísticas da língua estrangeira. No dado “*Caro y barato*”, mostrei como Antonio atribui conhecimento a Mila com as suas ações durante a busca de palavras:

Excerto 1.2.1 (“*Caro y barato*”)

35 Antonio: son más- °e:°(0,4)((se encolhe, oculta a face com a mão  
36 direita)) baratos ((sem voz, só articula, olhando para  
37 Mila, baixando o indicador até tocar o polegar da mão  
38 direita, à altura do peito, duas vezes))

39 Mila:       baratos,  
 40 Antonio   no, más,((sem voz, só articula, com a mão estendida))  
 41 Mila:       caros,  
 42 Antonio:   (            )((abaixa e sobe a cabeça, articula sem voz))  
 43 Mila:       son más [↑caros]  
 44 Antonio:           [qué es] baratos,  
 45 Mila:       baratos, que- cues[tan menos]((Antonio assente))

Ele solicita a colaboração de Mila na busca (linhas 36-38, 40), e pede a definição de uma palavra (linha 44). Em um momento posterior da seqüência, ele se orienta de novo para a distribuição desigual de conhecimento, perguntando (linhas 62-64) e solicitando confirmação (linhas 66 e 68):

Excerto 1.2.2 ("Caro y barato")

61 Antonio:                                   [yo no me:: recuer-]((Mila assente))  
 62       yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en  
 63       [español]  
 64 Mila:       [ba↑rato,] [igual]=  
 65 Antonio:                                   [barato,]=  
 66 Mila:       =[[barato,  
 67 Antonio:       [[caro, barato,=  
 68 Mila:       =caro y barato (.) °sí°  
 69       (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))

Quanto à produção ou modificação pelos participantes de expectativas sobre ações normativas no contexto da aula de Língua Estrangeira, é possível observar, no dado "*Caro y barato*", os métodos utilizados por Antonio e Mila para tornarem as suas ações justificáveis com referência ao que eles estão produzindo como a normatividade da aula de Espanhol. Quando Mila mostra o livro aos outros participantes, recomendando-lhes a sua leitura, Antonio demonstra a sua decepção ao descobrir que o livro não está escrito em espanhol (linha 24):

Excerto 1.2.3 ("Caro y barato")

01 Mila:       ustedes ven este auto:r, sobre:- que es un:- investigador  
 02       de la civilización azteca,  
 03       (0,8)((Mila avança mostrando o livro, olhando para Maria e  
 04       Carla, depois para Antonio))  
 05 Mila:       me pareció muy bueno, sí:, si quieren leer algo sobre:-  
 06       sé que también hay: de la misma: editora: de los ma::yas  
 07       (°°                                   °°)(.) y me pareció bue:no  
 08       (0,2)  
 09 Mila:       es un libro así (.) chiquito (.) más para dar una idea de  
 10       lo que [>son esas civili]zaciones<  
 11 Antonio:                                   [puedo olhar,]((estendendo a mão para Mila))  
 12       (1,0)((Mila assente com a cabeça, olha para o livro e  
 13       avança em direção a Antonio))

14 Mila: puedo,  
 15 Antonio: °mirar°  
 16 Mila: e::so.  
 17 (2,0)((Mila olha para o livro aberto na sua mão))  
 18 Mila: (° °) hh.h.h. ((entregando o livro))  
 19 Antonio: (° °)  
 20 (1,0)((Antonio observa o livro))  
 21 Mila: °es:°- ((voltando à mesa na frente do quadro))  
 22 (0,4)  
 23 Mila: da una [idea de-]  
 24 Antonio: [o:::] pensé que era en españo:l  
 25 Mila: no, este no es (.) e- HAY en español, pero está muy ca:ro  
 26 hh.h.h.=((Antonio franze a testa))  
 27 Mila: es bastan[te más caro]  
 28 Antonio: [↑mismo,]((baixa e sobe a cabeça rapidamente))  
 29 Mila: e- hay uno:, que- es de este mismo autor, que es un poco  
 30 más (.) largo, e: está:: (.) cincuenta reales.  
 31 Antonio: por[que::]  
 32 Mila: [y este] pagué:: quince, parece

A expectativa que Antonio manifesta com a sua ação (linha 24) é legitimada pela ação de Mila no turno seguinte (linhas 25-26), no qual ela justifica e dá uma explicação para o fato de o livro não estar escrito em espanhol. Essa justificativa (*account*) de Mila reflete e sustenta, junto com a ação anterior de Antonio, uma certa normatividade intersubjetiva: a expectativa de que Mila recomende para leitura livros em espanhol. A produção dessa normatividade intersubjetiva tem caráter, por um lado, prático, pois está ligada à utilização de métodos que tornem as atividades em pauta inteligíveis e justificáveis nessa situação; por outro lado, cognitivo, pois consiste na manutenção de conhecimento socialmente compartilhado; e, por último, moral, pois sanções e a necessidade de prestações de contas se sujeitam a essa normatividade intersubjetivamente produzida. Esse caráter moral percebe-se, por exemplo, na orientação de Mila para discordar da afirmação de Paco, na seqüência de busca de palavras, mais do que para completar a frase em andamento. Alcançar um entendimento conjunto que favoreça a sua justificativa é uma questão preferente<sup>26</sup>, pois ela precisa prestar contas de uma ação que se configurou como potencialmente ilegítima:

Excerto 1.2.4 ("Caro y barato")

48 Mila: [↑DÓN]de, hh.h.  
 49 los míos que compra- e:: importados son siempre carísimos  
 50 (.) porque se paga las: (0,3) tasas no, °y [todo eso ( )°  
 51 Antonio: [y los- los-  
 52 en portugués, (°cu[esta°) la traducci]ó:n,  
 53 Mila: [>claro, estás ha-<] estás hablando de  
 54 estas colecciones en inglé::s que están más ba[ra:]tas  
 55 Antonio: [sí:,]

<sup>26</sup> Sobre a noção de preferência, conforme a Análise da Conversa etnometodológica, ver abaixo, p. 69.

56 Mila: sí, pero- no es la realida::d del libro:: en general.  
 57 (.)(A. olha para M. com a cabeça inclinada para a direita))  
 58 Mila: los libros importados son muy caros (.) muy (.) a: (libros  
 59 que aquí::) o sea, cuesta:n (.) quince:, importas por  
 60 (0,3) cuarenta, [cincuenta, sesenta]

Assim, Mila desafia a afirmação de Antonio (linha 48), fornece uma explicação para o estado de coisas que ela defende (linha 50) e restringe a realidade descrita por Antonio a um caso que não contradiz esse fato (linhas 53-55, 57-61).

Depois de terem alcançado um alinhamento conjunto a respeito da questão, Mila ainda se orienta para a não normatividade de ter apresentado um livro que não está escrito em espanhol:

Excerto 1.2.5 ("Caro y barato")

67 Antonio: [[caro, barato,=  
 68 Mila: =caro y barato (.) °sí°  
 69 (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))  
 70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
 71 también la:: edición.  
 72 Antonio: [[quién- escr- quién escri-] escribió,((apontando a capa))  
 73 Mila: [[>yo lo compré aquí en Cultura<]  
 74 Antonio: Ja[ques,]  
 75 Mila: [Jaques] no sé, este: no e::s (.) no es hispánico  
 76 (.)  
 77 Mila: e, [creo que es inglés]  
 78 Antonio: [me pa- parece que es] (0,4)((olha para a capa e  
 79 depois para Mila)) francés?  
 80 Mila: e::s, ((Antonio olha para o livro, Mila volta à mesa)) no  
 81 sé si es francés::s, inglés::s, algo así  
 82 (0,2)  
 83 Mila: no llegué a buscar más sobre él  
 84 (0,2)  
 85 Mila: pero es:- °bue:no,° el libro es bue:no  
 86 (0,6)  
 87 Mila: °está bien hecho°

Mila explica que, apesar de o livro não estar escrito em espanhol, eles podem encontrar o livro em espanhol (linhas 70-71) e que, de qualquer forma, ele é uma leitura recomendável (linhas 85-87). Essas ações de Mila e Antonio produzem uma normatividade sobre o que é esperável em uma aula de Espanhol e, simultaneamente, produzem a definição dessa situação como uma aula de Espanhol.

Outras ações que produzem esse contexto são aquelas pelas quais os participantes mostram uns aos outros o trabalho de fazer aprendizagem, orientando-se para questões de

saber/conhecer. No dado “*Caro y barato*”, Antonio, depois da seqüência de busca de palavras, atribui a Mila o conhecimento necessário para ele confirmar as palavras em espanhol que foram problematizadas na seqüência de busca:

Excerto 1.2.6 (“*Caro y barato*”)

```

61 Antonio:                [yo no me:: recuer-]((Mila assente))
62                yo no me recue:rdó cómo se di:c::e (0,2) barato en
63                [español]
64 Mila:                [ba↑rato,] [igual]=
65 Antonio:                [barato,]=
66 Mila:                =[[barato,
67 Antonio:                [[caro, barato,=
68 Mila:                =caro y barato (.) °sí°

```

Antonio afirma que não lembra da palavra em espanhol (linhas 62-64), solicita confirmação do termo fornecido por Mila (linha 65), e ainda do seu antônimo (linha 67).

Como conclusão sobre a relevância do caráter reflexivo da ação para uma descrição de aprendizagem de vocabulário, destaco que os métodos dos participantes para realizarem a *accountability* das suas ações dentro da normatividade do que eles estão produzindo como aula de Espanhol ou fazer aprendizagem, por um lado, refletem essa normatividade, sempre sujeita a modificações contingentes, e, por outro, produzem as atividades que constituem, para os participantes, a aula de Espanhol e o trabalho de fazer aprendizagem. Isso permite descrever essas realidades a partir da análise situada das ações realizadas pelos participantes na seqüência interacional.

### 1.3 Indicialidade da linguagem natural

Dados o caráter procedimental da intersubjetividade e a reflexividade das ações, a indicialidade da linguagem natural se estende, na visão de Garfinkel, para além da questão tradicional das expressões indiciais das línguas. Nesse sentido, não só dependem de determinações contextuais elementos como os pronomes pessoais ou as palavras dêiticas, mas qualquer expressão lingüística. Ao considerar o uso da linguagem uma forma de ação, a noção de contexto não se limita a referentes físicos no tempo e no espaço, pelo contrário, abrange também os entendimentos contingentes alcançados pelos atores através do trabalho procedimental de definir o que está sendo feito.

A compreensão das falas não se dá, como vimos ao tratar do caráter operacional da intersubjetividade, pelo mapeamento entre signos e os seus referentes, ou pela aplicação de uma estrutura sintática que determine uma única interpretação para uma fala. A ambigüidade dos recursos lingüísticos torna o domínio da linguagem natural “uma realização ocasionada o tempo todo e sem descanso” (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 345)<sup>27</sup>. Já que os recursos lingüísticos se ajustam sempre de forma inexata e aproximada aos referentes, é o trabalho das pessoas no uso coordenado da linguagem em interação o que produz a inteligibilidade desses recursos.

Mediante esse trabalho, as pessoas dão a entender algo diferente de outras coisas que podem dizer com as mesmas palavras. Assim, a determinação do que está sendo dito e feito com essas palavras se estabelece através de seqüências de trabalho interpretativo, no sentido do método documental anteriormente descrito (p. 33), pelo qual o que uma fala descreve e faz, e a própria seqüência de fala-em-interação (enquanto uma conversa, uma aula de Espanhol, etc.), se elaboram mutuamente. O que está sendo dito e feito com uma fala é definido pela sua localização em uma seqüência de falas, pois qualquer entendimento é contingente, isto é, provisório, adequado ao momento da sua produção e suscetível de modificação, retrospectivamente, com o andamento da interação.

Garfinkel (1967) afirma que essa visão dos entendimentos conjuntos, que contempla o aspecto temporal da sua realização, contrasta com uma visão que os explique como o processo de seleção de um significado para uma expressão, entre um conjunto definido de alternativas pré-codificadas, e levando em conta uma série de condições, também previstas, que especifiquem a aplicação de uma alternativa ou outra:

Para os efeitos de *conduzir os seus assuntos cotidianos*<sup>28</sup>, as pessoas não permitem umas às outras entender dessa forma “do que estão realmente falando”. A expectativa de que as pessoas irão compreender, o caráter ocasional das expressões, a vagueza específica das referências, o sentido retrospectivo-prospectivo de uma ocorrência atual, esperar qualquer coisa posterior para ver o que se queria dizer antes, são propriedades permitidas no discurso cotidiano. Elas fornecem uma base de características vistas, mas não destacadas, do discurso cotidiano, através das quais

---

<sup>27</sup> *In sum, the mastery of natural language is throughout and without relief an occasioned accomplishment.*

<sup>28</sup> Quando não houver indicação contrária, as ênfases das citações correspondem ao original.

falas reais são reconhecidas enquanto eventos de fala cotidiana, razoável, compreensível, evidente. (Garfinkel, 1967, p. 41)<sup>29</sup>

A compreensão das falas não se dá, portanto, pela aplicação de regras de equivalência entre signos lingüísticos e significados definidos. Pelo contrário, o uso da linguagem natural estabelece ligações aproximadas e contingentes entre categorias do senso comum, sustentadas pelos participantes em uma determinada situação social, e recursos lingüísticos. Esse caráter contingente das descrições consiste em que nenhuma ligação entre os recursos lingüísticos e as categorias definidas situadamente determina utilizações posteriores desses recursos. As próprias categorias são, também, realizações contingentes, *ad hoc*, isto é, válidas apenas para todos os efeitos práticos dessa interação.

Dessa perspectiva, o domínio da linguagem natural, que define o pertencimento das pessoas a uma comunidade, passa pela utilização do conhecimento de senso comum para estabelecer compreensões contingentes das falas, enquanto ações que constituem uma atividade em curso. Implica também utilizar a linguagem para realizar ações e descrições levando em conta as compreensões justificáveis (*accountable*) que os outros podem invocar.

O caráter radicalmente indicial da linguagem descrito por Garfinkel não permite definir a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira como o estabelecimento de correspondências entre palavras e significados e a transferência dessas correspondências a outras situações de fala. Nos dados analisados neste capítulo, se observa que os participantes se orientam para o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário mediante métodos que tornam inteligíveis os recursos da língua estrangeira no contexto da realização da *accountability* das suas ações.

Assim, em “*Caro y barato*”, a manutenção da discordância entre Mila e Antonio e a realização de um novo entendimento conjunto foram levadas a cabo sem necessidade de Antonio formular completamente a frase interrompida pela busca de palavras e reformulada na linha 46 (ver Excerto 1.3.1 abaixo). É evidente que Mila compreendeu as ações de Antonio pela sua localização na seqüência, para todos os efeitos práticos da atividade em curso.

---

<sup>29</sup> *For the purposes of conducting their everyday affairs persons refuse to permit each other to understand “what they are really talking about” in this way. The anticipation that persons will understand, the occasionality of expressions, the specific vagueness of references, the retrospective-prospective sense of a present occurrence, waiting for something later in order to see what was meant before, are sanctioned properties of common discourse. They furnish a ground of seen but unnoticed features of common discourse whereby actual utterances are recognized as events of common, reasonable, understandable, plain talk.*



Antonio, por sua vez, abandona momentaneamente a resolução da busca do termo em espanhol para argumentar a favor do seu posicionamento (linhas 51-52):

Excerto 1.3.1 ("*Caro y barato*")

43 Mila: son más [↑caros]  
 44 Antonio: [qué es] baratos,  
 45 Mila: baratos, que- cues[tan menos]((Antonio assente))  
 46 Antonio: [normalmen]te libros,(.)[que:-]((Mila  
 47 olha para Antonio de soslaio))  
 48 Mila: [↑DÓN]de, hh.h.  
 49 los míos que compra- e:: importados son siempre carísimos  
 50 (.) porque se paga las: (0,3) tasas no, °y [todo eso ( )°  
 51 Antonio: [y los- los-  
 52 en portugués, (°cu[esta°] la traducci]ó:n,  
 53 Mila: [ >claro, estás ha-<] estás hablando de  
 54 estas colecciones en inglés::s que están más ba[ra:]tas  
 55 Antonio: [sí:,]

Essa análise mostra que, na fala-em-interação, a ocupação central dos participantes não é produzir significados a partir de signos lingüísticos; a orientação, pelo contrário, é prática: discordar, argumentar, concordar. Não obstante, a preocupação por estabelecer quais são as práticas lingüísticas de categorização na língua estrangeira, e a sua relação com as práticas do português, invocadas e atualizadas como conhecimento compartilhado, aparece na seqüência, depois do novo entendimento alcançado:

Excerto 1.3.2 ("*Caro y barato*")

61 Antonio: [yo no me:: recuer-]((Mila assente))  
 62 yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en  
 63 [español]  
 64 Mila: [ba↑rato,] [igual]=  
 65 Antonio: [barato,]=  
 66 Mila: =[barato,  
 67 Antonio: [[caro, barato,=  
 68 Mila: =caro y barato (.) °sí°  
 69 (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))

Esse tipo de ações, com as quais os participantes atribuem a outro participante o conhecimento dos recursos lingüísticos desconhecidos ou novos para eles, recorrendo às práticas lingüísticas compartilhadas, parece fazer parte dos métodos dos participantes para fazer aprendizagem de vocabulário. As particularidades dessas ações são discutidas na Terceira Parte, que trata sobre a relação entre as práticas de categorização e descrição, o pertencimento a comunidades pelo domínio da linguagem natural e o trabalho de fazer aprendizagem.

Concluindo, ao optar por uma abordagem etnometodológica e entender que a linguagem é radicalmente indicial, a aprendizagem de vocabulário não pode ser descrita como o acúmulo de ligações entre categorias e palavras e a transferência e aplicação dessas ligações a outras situações. Nesse sentido, não concordo com Sfard (1998) quando afirma que a metáfora da participação não explica a transferência de conhecimento de uma situação para outra, alertando sobre o perigo de abandonar a metáfora da aquisição na pesquisa sobre aprendizagem. Considero que a abordagem etnometodológica lida com a questão tradicional da transferência de conhecimento ao definir o método documental de interpretação como um trabalho de atualização contínua do conhecimento em função de novas circunstâncias, e quando explica como as pessoas, para realizarem as suas atividades cotidianas, operam sobre conhecimento pressuposto, “visto, mas não destacado”.

A abordagem etnometodológica, assim, proporciona modos de lidar com os problemas da metáfora da aquisição mencionados por Sfard (1998). Em primeiro lugar, está o paradoxo da aprendizagem, explicitado por Platão, segundo o qual dizer que aprendemos coisas desconhecidas é paradoxal, pois só podemos questionar-nos e chegar a conhecer alguma coisa ao compreendê-la a partir do que já sabemos. O método documental de interpretação enfrenta esse paradoxo ao explicar a mútua elaboração entre o conhecimento pressuposto e o novo. Em segundo lugar, está, segundo Sfard, a dificuldade de explicar a relação entre conhecimento individual e conhecimento público, ou social, compartilhado. Do ponto de vista etnometodológico, a ligação entre conhecimento individual e compartilhado se dá na orientação prática dos atores em interação, pela necessidade de produzirem intersubjetividade para fazerem coisas juntos. A linguagem, claramente, faz parte desse trabalho, social e cognitivo ao mesmo tempo. Em certas ocasiões, como veremos na análise de outros excertos, os participantes se orientam para conhecimento compartilhado produzido em momentos interacionais anteriores. Porém, esse tipo de ações não supõe o único modo de fazer aprendizagem. Dito de outra forma, a aprendizagem não pode ser descrita, nessa abordagem, como a repetição do que já foi adquirido. O conhecimento nunca é transferido “tal e qual” de uma situação para outra. A possibilidade do novo, da transformação, da criação, se dá por esse caráter intersubjetivo do conhecimento humano.

Fazer aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação implica, desde uma perspectiva etnometodológica, o trabalho de estabelecer, de forma continuada e dinâmica, articulações entre os recursos lingüísticos que são identificados como desconhecidos ou novos e as categorias que se configuram como normativas em cada interação. Esse trabalho dos participantes produz, simultaneamente, relações de participação e pertencimento a comunidades que compartilham recursos lingüísticos, um contexto institucional (aula de Espanhol como Língua Estrangeira, nos dados desta pesquisa), e um objeto de conhecimento institucional (a língua estrangeira), sendo todas essas realidades realizações contingentes, suscetíveis de modificação a qualquer momento.

Partindo da visão de linguagem, cognição e interação apresentada, o objeto de estudo deste trabalho, a aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira, é analisado enquanto realização intersubjetiva e contínua, enquanto ações dos participantes que constituem métodos para fazer aprendizagem. Essas ações, que são descritas através da análise de seqüências de fala-em-interação segundo o método da Análise da Conversa etnometodológica, constituem o trabalho dos participantes para demonstrarem uns aos outros que estão fazendo aprendizagem, enquanto interagem utilizando a língua estrangeira.

A Análise da Conversa descreve as práticas recorrentes que as pessoas utilizam na conversa cotidiana para manterem a intersubjetividade, com base na visão procedimental etnometodológica. A conversa cotidiana é a organização básica da fala-em-interação com referência à qual podem ser descritos outros tipos de organização da troca de falas<sup>30</sup>, que impliquem modificações na organização básica da tomada de turno e do reparo, descrita inicialmente por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e Schegloff, Jefferson e Sacks (1977). A organização da tomada de turno é o modo de funcionamento mediante o qual os participantes mostram uns aos outros, com a ação que constitui cada turno, a sua compreensão do turno anterior. Já que, na visão etnometodológica, a linguagem natural tem um caráter radicalmente indicial, a seqüencialidade da fala-em-interação descrita pela Análise da Conversa é o contexto que permite a definição das ações aos participantes e, conseqüentemente, ao analista. Isso é assim porque, como vimos, as ações são reflexivas, isto é, refletem uma compreensão da interação em andamento e simultaneamente produzem um contexto para a próxima ação. A

---

<sup>30</sup> Ver definição de sistema de troca de falas por Schegloff (1987), na página 103 deste trabalho.

Análise da Conversa descreve também as práticas de reparo, “um recurso dirigido a resolver problemas recorrentes de produção, escuta e entendimento” da fala (Garcez & Loder, 2005, p. 284).

A descrição dessas práticas para a manutenção da intersubjetividade é apresentada na Segunda Parte, que trata também da produção interacional de contextos e identidades, e da exeqüibilidade de analisar a cognição na fala-em-interação, utilizando as práticas dos participantes como recursos analíticos.

**SEGUNDA PARTE:**  
**AS PRÁTICAS DOS PARTICIPANTES**  
**COMO RECURSOS ANALÍTICOS**

Para descrever as operações que constituem o trabalho de fazer aprendizagem, analiso seqüências de fala-em-interação. Embasada na visão procedimental da manutenção da intersubjetividade, conforme a Análise da Conversa, entendo a seqüencialidade da fala-em-interação como o contexto que permite aos participantes definirem cada ação realizada. Conseqüentemente, o analista pode mostrar como são essas definições co-produzidas, isto é, qual é a intersubjetividade mantida pelos participantes, descrevendo as práticas que eles utilizam para a tomada de turno e para o reparo das falas e dos entendimentos, e a sucessão dos turnos em seqüências de fala-em-interação.

No Capítulo 2, apresento as práticas que organizam a tomada de turno e o reparo na conversa cotidiana, enquanto recursos analíticos para descrever como a compreensão conjunta se realiza. Essa descrição é necessária para analisar como os participantes produzem aprendizagem desde uma abordagem etnometodológica. O Capítulo 3 trata da produção interacional de contextos e identidades, e das particularidades da fala-em-interação de sala de aula. No Capítulo 4, discuto a exeqüibilidade de analisar questões de cognição na fala-em-interação, utilizando as práticas dos participantes como recursos analíticos, assim como a relevância dessa exeqüibilidade para a descrição do trabalho de fazer aprendizagem.

## **2. A organização seqüencial da fala-em-interação, descrita pela Análise da Conversa etnometodológica, a serviço da manutenção da intersubjetividade**

Schegloff (1992a) define intersubjetividade como a “convergência entre os “fazedores” de uma ação ou conduta e os seus interlocutores, enquanto co-produtores de um incremento de realidade interacional e social” (p. 1299)<sup>31</sup>. Esse foco da Análise da Conversa nas ações dos participantes, enquanto membros de uma sociedade, para a realização de atividades cotidianas, aponta para a sua condição de empreendimento sociológico, não estritamente lingüístico.

As análises de Harvey Sacks e Emmanuel Schegloff têm como foco o uso da linguagem em interação, porém, não têm por objetivo elaborar uma teoria lingüística. Trata-se de uma nova forma de fazer Sociologia, inspirada em parte, como aponta ten Have (1999), pelas visões de Erving Goffman e Harold Garfinkel, professores do departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia em Berkeley, onde eles realizaram seus estudos de pós-graduação. Do pensamento de Goffman, prevaleceu o interesse pela interação face a face. De Garfinkel, a abordagem do problema da ordem social como um problema prático, da ordem da ação, analisável nas atividades cotidianas das pessoas.

A particularidade dessa nova forma de fazer Sociologia, segundo ten Have (1999), estaria no “estilo teórico” empregado: em lugar de operar com uma teoria da sociedade, aplicando aos dados de pesquisa idéias, conceitos e quadros analíticos tradicionalmente usados na Sociologia, a Análise da Conversa explica as “teorias-em-uso inerentes às práticas

---

<sup>31</sup> *Intersubjectivity would not, then, be merely convergence between multiple interpreters of the world (whether understood substantively or procedurally) but potentially convergence between the “doers” of an action or bit of conduct and its recipients, as coproducers of an increment of interacional and social reality.*

dos membros da sociedade enquanto *ordens vividas*” (p. 32)<sup>32</sup>. Isto é, as teorias sobre o funcionamento da sociedade produzidas pela Análise da Conversa estão implícitas nas práticas dos participantes. Essas práticas são o objeto de análise e os conceitos analíticos utilizados (tomada de turno, seqüência, reparo, preferência, que veremos a seguir) são definidos a partir da descrição de dados de fala-em-interação, observando traços comuns na análise qualitativa de diferentes casos e ajustando a definição desses conceitos às novas evidências, para explicar os casos que não se encaixam nas descrições já feitas. Essas ordens descritas são as *ordens vividas* pelos participantes no sentido de que o analista da conversa busca a perspectiva êmica nas suas descrições, isto é, descreve a ordem que existe nas atividades cotidianas dos participantes conforme eles próprios a produzem através de ações em interação:

As categorias *éticas* são, em princípio, universais. Podem ser formuladas antes de qualquer análise particular, para serem aplicadas depois a casos específicos. As categorias *êmicas*, de outro lado, focalizam uma cultura em particular e são ‘descobertas’ durante a investigação dessa cultura particular. (...) Isso não impede a utilização de um ‘vocabulário técnico’, como na organização seqüencial, nos pares adjacentes, etc. O que significa é que esse vocabulário se refere ao conhecimento-em-uso dos membros, isto é, aos métodos dos membros pertencentes à ‘infraestrutura procedimental da interação’. (ten Have, 1999, p. 36)<sup>33</sup>

Para capturar os detalhes da fala-em-interação, Gail Jefferson (1983, 1985, 1989) desenvolveu um sistema de transcrição de dados gravados em áudio que constitui uma parte fundamental do trabalho analítico. A transcrição é a primeira descrição do analista: “A finalidade das transcrições da AC é tornar *o que* foi dito e *como* foi dito disponível para considerações analíticas, em primeiro lugar para o analista que realiza a transcrição e depois para outras pessoas, colegas e público” (ten Have, 1999, p. 33)<sup>34</sup>.

O analista da conversa não apresenta as suas transcrições e análises como se tivessem a condição de reflexos objetivos da realidade analisada, pois, para compreender o que está acontecendo nos dados, e realizar essa descrição, ele tem que recorrer à sua própria

---

<sup>32</sup> (...) *inherent theories-in-use of members’ practices as lived orders, rather than trying to order the world externally by applying a set of traditionally available concepts, or invented variations thereof.*

<sup>33</sup> *Etic categories are in principle universal. They can be formulated prior to any particular analysis, to be applied afterwards to cases at hand. Emic categories, on the other hand, are focused on one culture in particular and are ‘discovered’ during investigation into that particular culture.(...) This does not exclude the use of a ‘technical vocabulary’, as in sequential organization, adjacency pairs, etc. What it does mean is that such a vocabulary refers to members’ knowledge-in-use, that is, members’ methods of ‘the procedural infrastructure of interaction’.*

<sup>34</sup> *The purpose of CA transcriptions is to make what was said and how it was said available for analytic consideration, at first for the analyst who does the transcribing, and later for others, colleagues and audiences.*



competência de uso da linguagem natural e ao seu conhecimento enquanto membro de uma comunidade. Não obstante, para realizar uma descrição *do que* foi dito e de *como* foi dito que busque uma perspectiva êmica, ele recorre às compreensões demonstradas pelos participantes através das ações na seqüência de fala-em-interação:

Uma vez que as compreensões da fala de turnos anteriores pelas partes é que são relevantes para sua construção de turnos seguintes, são justamente ESSAS compreensões que se quer para a análise. A demonstração de tais compreensões na fala dos turnos subseqüentes proporciona tanto um recurso para a análise de turnos anteriores, quanto um procedimento de prova para a análise profissional de turnos anteriores – recursos intrínsecos aos próprios dados. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], p. 53)

Porém, não há uma pretensão de objetividade nas transcrições e análises, elas são entendidas como descrições feitas por membros de uma sociedade, que utilizam a sua competência como tais para compreenderem a interação analisada, além da tecnologia da Análise da Conversa para realizarem uma descrição. A descrição feita pelo analista, portanto, não é uma teoria que explique a realidade social analisada, pelo contrário, ela aponta para *uma* compreensão dessa realidade. Voltarei a esse ponto nas Considerações Finais, ao discutir as contribuições desta pesquisa.

Devido a esse caráter das descrições feitas pela Análise da Conversa, a apresentação de transcrições detalhadas e os comentários analíticos das transcrições adquirem uma importância central nos trabalhos que abordam questões de fala-em-interação dessa perspectiva, já que as práticas dos participantes produzem as situações descritas e, simultaneamente, são os recursos que permitem ao analista descrever essas situações e mostrar como essa descrição foi elaborada.

## **2.1 Tomada de turno e produção seqüencial da compreensão.**

Para compreender como se constitui a seqüencialidade da fala-em-interação, que, conforme adiantei, é o contexto utilizado para definir a compreensão intersubjetiva que os participantes produzem, é preciso explicar como eles organizam a troca de falas. Partindo da análise de dados de fala-em-interação, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) descreveram uma sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa, entendendo por tomada de turnos “a alocação sistemática de oportunidades para falar e a regulação

sistemática do tamanho dessas oportunidades” (Schegloff, 1991, p. 154)<sup>35</sup>. Os interagentes, ao orientar-se para essa sistemática, produzem uma forma básica de organização da troca de falas, a conversa cotidiana, que apresenta uma série de “fatos gerais aparentes”:

- [1] A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre (cf. § 4.1, abaixo).
- [2] Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez (cf. § 4.2).
- [3] Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves (cf. § 4.3).
- [4] Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições (cf. § 4.4).
- [5] A ordem dos turnos não é fixa, mas variável (cf. § 4.5).
- [6] O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável (cf. § 4.6).
- [7] A extensão da conversa não é fixa, mas variável (cf. § 4.7).
- [8] O que cada um diz não é previamente especificado (cf. § 4.8).
- [9] A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada (cf. § 4.9).
- [10] O número de participantes pode variar (cf. § 4.10).
- [11] A fala pode ser contínua ou descontínua (cf. § 4.11).
- [12] Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar (cf. § 4.12).
- [13] Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ter a extensão de uma sentença (cf. § 4.13).
- [14] Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (cf. § 4.14). (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], pp. 14-15)

A organização da troca de falas que apresenta esses fatos é a organização básica, pois está presente em qualquer sociedade humana e qualquer outra forma de organização da fala-interação se define por referência a ela. Isto é, quando os fatos anteriormente listados apresentam alterações (por exemplo, ordem dos turnos fixa, pré-alocação dos turnos, ocorrências freqüentes de mais de um falante por vez...), estamos ante um outro tipo de organização, por exemplo, uma entrevista, um debate, ou uma cerimônia.

Para o tipo básico, a conversa cotidiana, então, foi descrito um conjunto de provisões, para as quais os interagentes se orientam:

- [1] Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

---

<sup>35</sup> (...) *the systematic allocation of opportunities to talk and the systematic regulation of the size of those opportunities* (...)

[a] Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

[b] Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

[c] Se o turno até aqui está construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante atual seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione.

[2] Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a nem 1b operaram, e, segundo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição, e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], pp. 16-17)

Antes de observar, nos dados, como os participantes se orientam para cada uma dessas provisões, destaco que essa sistemática permite que a ordem, o tamanho e a distribuição relativa dos turnos, a duração da conversa e o que as partes dizem sejam aspectos não especificados de antemão na conversa cotidiana; eles são, pelo contrário, determinados pelas partes localmente<sup>36</sup>, isto é, a cada turno, e interacionalmente, ou seja, com a orientação mútua das partes para cada contribuição das outras partes. Alterando a orientação para essas provisões, por exemplo, quando os participantes sustentam uma alternância fixa dos turnos ou a responsabilidade de um dos participantes por adjudicá-los, eles produzem um outro tipo de organização da interação, não identificável como conversa cotidiana, e sim, às vezes, como fala institucional, conforme explico com mais detalhe no próximo capítulo. De qualquer forma, a identificação, tanto pelos participantes, quanto pelo analista, do caráter institucional de uma organização da troca de falas particular passa pela definição das ações em relação às provisões descritas acima. Essa sistemática para a tomada de turno não deve ser entendida como um conjunto de regras que os interagentes seguem à risca para tomar o turno, trata-se de provisões para as quais os participantes se orientam localmente, sustentando-as ou não, em função do que está sendo feito a cada momento, e produzindo, dessa forma, um contexto particular de interação.

Como podemos observar na descrição das provisões, três possibilidades hierarquicamente organizadas, isto é, que se sucedem em uma ordem determinada na seqüência temporal de interação (seleção do próximo falante pelo falante corrente, auto-

---

<sup>36</sup> *Localmente*, nos termos da Análise da Conversa, não faz referência apenas ao espaço físico, mas principalmente ao lugar na seqüência de turnos de fala, à “conjuntura seqüencial no decorrer do tempo físico” (Garcez, 2002b, p. 71).

seleção da outra parte e continuação do falante corrente), recorrem a cada possível ponto de conclusão de cada unidade de construção de turno (UCT). Isso significa que o falante corrente, ao iniciar um turno de fala, tem direito, no mínimo, a uma UCT, que pode ser uma palavra, um sintagma, uma cláusula, uma sentença, etc. Embora as propriedades sintáticas e prosódicas das falas sejam recursos para os participantes identificarem os pontos de conclusão das UCTs, o critério determinante para fazê-lo é a capacidade dessa unidade de fazer alguma coisa, o seu potencial de ação. Cada ponto de conclusão de uma UCT constitui um lugar relevante para a transição de turno, isto é, um lugar no qual pode-se considerar que uma fala com potencial de ação (compreensível pelos participantes como uma ação completa na seqüência de falas) foi concluída, tornando relevante<sup>37</sup> uma próxima ação.

No Excerto 2.1.1, por exemplo, a fala de Silvia da linha 026, um sintagma, é identificada por Paco como uma UCT pelo seu potencial de ação (resposta ao questionamento do turno anterior). Assim, Paco reconhece o final do sintagma como um lugar relevante para a transição, tomando o turno na linha 027:

Excerto 2.1.1 ("Futuro")

025 Paco: sí:, y dónde irías así tan rapidito,  
 026 Silvia: cualquier luga:r,  
 027 Paco: a a cualquier luga:r, >eso co- como aquel< dibujo  
 028 animado no, los Jetsons,  
 029 Silvia: sí, sí

Já no Excerto 2.1.2, depois da sucessão de dois lugares relevantes para a transição de turno na linha 59 (observem-se as pausas depois de *caros* e *muy*), nos quais não ocorre a troca de turno, Antonio identifica um ponto de conclusão de uma UCT na linha 61 (após *cuarenta*) e toma o turno na linha 62:

Excerto 2.1.2 ("Caro y barato")

58 Mila: los libros importados son muy caros (.) muy (.) a: (libros  
 59 que aquí::) o sea, cuesta:n (.) quince:, importas por  
 60 (0,3) cuarenta, [cincuenta, sesenta]  
 61 Antonio: [yo no me:: recuer-]((Mila assente))  
 62 yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en  
 63 [español]

<sup>37</sup> A relevância, em termos da Análise da Conversa, se determina pela orientação demonstrada dos participantes na sua conduta interacional (Schegloff, 1992, p. 1339).

Pode-se observar nesse excerto que, embora Mila complete finalmente a sua fala expandindo o último sintagma da sentença (linha 61: *cincuenta, sesenta*), o ponto identificado por Antonio para a transição já constitui uma UCT, pois a ação realizada com esse turno até esse ponto é compreensível enquanto tal, conforme indica a sua auto-seleção para falar. Por outro lado, é importante destacar que essa centralidade da ação, e especificamente da identificação pelo interlocutor de uma ação, para a definição de uma UCT e para a localização de um lugar relevante para a transição de turno, faz com que a própria organização da troca de falas exija a atenção conjunta dos participantes, imprescindível para a produção de intersubjetividade. Assim, a atenção conjunta está garantida na conversa cotidiana não apenas por contingências particulares, mas pela necessidade moral (*accountability*) de se ter que produzir um próximo turno para responder ao que terá sido dito pelo interlocutor.

A cada lugar relevante para a transição de turno, então, recorrem de forma organizada as opções anteriormente apresentadas (pp. 58-59). A primeira possibilidade é a seleção do próximo falante pelo falante corrente:

[1] Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

[a] Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

Uma das técnicas para selecionar o próximo falante é um tipo de elocuições que compõem a primeira parte de “pares adjacentes”, seqüências interacionais compostas por duas partes, sendo que a primeira “estabelece restrições ao que deve ser feito em um turno seguinte (por exemplo, uma ‘pergunta’ faz com que uma ‘resposta’ seja especialmente relevante para o turno seguinte)” (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], p. 35). Elocuições desse tipo (pedidos, chamados, convites, reclamações...), utilizadas em conjunto com outras técnicas, como um vocativo ou o direcionamento do olhar, selecionam a pessoa à qual elas são dirigidas como próximo falante.

No Excerto 2.1.3, Paco seleciona Pedro como próximo falante utilizando um vocativo (linha 57) e uma pergunta (linha 58):

## Excerto 2.1.3 ("Afeitarse")

054 Paco: [sí Felipe, a ver,  
 055 (.) tú tampoco te has  
 056 afeitado hoy bien, a ver  
 057 aqui Pedro, Pedro tampoco  
 058 no, (.) te has afeitado,  
 059 Pedro: sí

No Excerto 2.1.4, Paco seleciona Marta como falante seguinte utilizando um vocativo e uma instrução (linha 132), que torna relevante a realização da ação solicitada. Por sua vez, a pergunta e o vocativo de Marta (linhas 133-134) selecionam Malena como falante seguinte:

## Excerto 2.1.4 ("Afeitarse")

132 Paco: Marta, dile a- hazle la pregu[nta]  
 133 Marta: [sí] Malena, a qué hora te de-  
 134 a qué ho:ra: (.) estudias  
 135 Malena: estudio: (0,4) e: (0,2) e- (.) a- (.) a las siete de la  
 136 mañana, (0,2) hasta: (0,8)((olhando para o lado)) e: (0,2)  
 137 mediodía ((olhando para Marta))

Sem vocativo, Ivone, no Excerto 2.1.5, seleciona Paco como falante seguinte através do direcionamento do olhar (linha 88):

## Excerto 2.1.5 ("Afeitarse")

085 Ivone: eu entendi que era enfeitar ((olhando para Paco, depois para  
 086 Malena))  
 087 Paco: no no no no no  
 088 Ivone: embelezar ((olhando para Paco, passa a mão direita no  
 089 cabelo))  
 090 Paco: no no (.)

Quando o turno não está construído utilizando uma das técnicas que selecionam o próximo falante, a seguinte opção é a auto-seleção de qualquer participante para o próximo turno de fala:

[b] Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de 'falante corrente seleciona o próximo', então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

Assim, no Excerto 2.1.6, o turno de Paco da linha 108 não está construído com uma técnica que selecione o próximo falante, e Beatriz pode se auto-selecionar para falar, em um lugar relevante para a transição de turno (linha 109):

Excerto 2.1.6 ("Afeitarse")

098 Paco: pero yo lo he escuchado decir que una mujer se afeitó las  
 099 piernas, °por ejemplo°  
 100 Ivone: [[hh.h. ((risada aguda))  
 101 Beatr: [[h.h.  
 102 Luis: [[hh.  
 103 Paco: o sea, o se afeitó lo- el sobaco,=  
 104 Beatr: [[=hh.=  
 105 Gus: [[=hh.=  
 106 Felipe: [[=hh.=  
 107 Luis: [[=hh.=  
 108 Paco: [[=yo qué sé, no, por ejemplo  
 109 Beatr: y enfeitar-se °>como é que é<°,

Em algumas ocasiões, mais de um participante se auto-seleciona para falar em um ponto relevante para a transição. Segundo a provisão anteriormente descrita, “quem inicia primeiro adquire o direito ao turno”, mas pode acontecer que vários participantes iniciem ao mesmo tempo, com falas sobrepostas, e, nesse caso, a própria organização da fala-em-interação apresenta mecanismos de reparo para esse tipo de incidências. No Excerto 2.1.7, Marta (linha 44) e Ivone (linha 45) se auto-selecionam para falar após o turno de Paco (linha 43):

Excerto 2.1.7 ("Afeitarse")

043 Paco: afeitarse sí, la barba  
 044 Marta: [Malena]  
 045 Ivone: [A:::]((olhando para Paco))  
 046 Marta: a [qué ] hora- a qué hora-  
 047 Paco: [no,]  
 048 (.)  
 049 Marta: [(a qué hora estudias)  
 050 Malena: [(não, eu não °fa(h)co  
 051 barba°)((olha para Paco e  
 052 depois para Marta))  
 053 Marta: a qué hora [estudia]

Quando a sobreposição acontece, normalmente um dos participantes auto-selecionados detém a sua fala para reparar o problema, e o outro continua, como Marta no turno seguinte (linha 46). Não obstante, ela deixa o turno incompleto perante a auto-seleção de Paco (linha 47), que com esse turno completa a ação do seu turno anterior (linha 43), solicitando

confirmação de entendimento. Após o lapso da linha 48, Marta (linha 49) e Malena (linha 50) se auto-selecionam em sobreposição, e Marta aguarda o lugar relevante para a transição no turno de Malena para repetir a pergunta, se auto-selecionando de novo (linha 53).

Quando, em um lugar relevante para a transição de turno, o turno não foi construído de modo a selecionar o próximo falante, e nenhum participante se auto-selecionou para falar, então o falante corrente pode continuar falando:

[c] Se o turno até aqui está construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante atual seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-seleccione.

No Excerto 2.1.8, os participantes se orientam para essa provisão. Na linha 70, Mila, quando ninguém se auto-selecionou como próximo falante no lugar relevante para a transição (linhas 68-69), continua falando:

Excerto 2.1.8 ("*Caro y barato*")

67 Antonio: [[caro, barato,=  
68 Mila: =caro y barato (.) °sí°  
69 (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))  
70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
71 también la:: edición.

Depois dessa continuação, no próximo lugar relevante para a transição (final da linha 71), todas as provisões anteriores recorrem, como indica a última opção:

[2] Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a nem 1b operaram, e, segundo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição, e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada.

Podemos ver, no Excerto 2.1.9, continuação do anterior, que, no seguinte lugar relevante para a transição, co-ocorrem duas possibilidades contíguas: a auto-seleção pela outra parte (linha 72) e a continuação da falante corrente (linha 73), em sobreposição.

Excerto 2.1.9 ("*Caro y barato*")

70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
71 también la:: edición.  
72 Antonio: [[quién- escr- quién escri-] escribió,((apontando a capa))



73 Mila: [[>yo lo compré aquí en Cultura<]  
 74 Antonio: Ja[ques,]  
 75 Mila: [Jaques] no sé, este: no e:::s (.) no es hispánico  
 76 (.)  
 77 Mila: e, [creo que es inglés]  
 78 Antonio: [me pa- parece que es] (0,4)((olha para a capa e  
 79 depois para Mila)) francés?  
 80 Mila: e::s, ((Antonio olha para o livro, Mila volta à mesa)) no  
 81 sé si es francés::s, inglés::s, algo así  
 82 (0,2)  
 83 Mila: no llegué a buscar más sobre él  
 84 (0,2)  
 85 Mila: pero es:- °bue:no,° el libro es bue:no  
 86 (0,6)  
 87 Mila: °está bien hecho°

Para reparar essa ocorrência, Antonio retoma o turno (linha 74), completando a pergunta. A seguir, Mila responde (linhas 75-76), e Antonio colabora na elaboração de uma resposta (linhas 77-78), que Mila comenta (linhas 80-81). Nesse ponto, ocorre outro lugar relevante para a transição (linhas 82-86), e o conjunto de regras recorre novamente, por três vezes (linha 82, linha 84, linha 86), continuando Mila a falar em todos os casos.

Um outro aspecto da organização da tomada de turno observável nesse excerto é a orientação dos participantes para a tendência à auto-seleção pelo falante anterior ao falante corrente. Isto é, quando o falante corrente não utiliza uma técnica para selecionar o próximo falante, e a provisão [b] (auto-seleção por um dos participantes) se torna relevante, a tendência é que o participante responsável pelo turno anterior ao corrente se auto-selecione. Antonio e Mila se orientam para essa tendência na auto-seleção de Antonio (linha 72) que segue a um turno de Mila no qual a mesma se dirige a todos os participantes presentes (ver o plural do verbo *encuentran* e a transcrição completa no Anexo III, para detalhes sobre os outros participantes).

Os participantes, com as suas ações turno a turno, configuram a organização seqüencial da fala-em-interação. Como a tomada de turno é gerenciada localmente (com todas as operações relacionadas ao turno anterior e direcionadas ao turno seguinte) e interacionalmente (orientando-se cada parte para a contribuição das outras partes), a organização seqüencial dos turnos restringe de alguma forma a indefinição de qual pode ser a próxima contribuição. Assim, a justificabilidade e a compreensão de cada contribuição de um participante é estabelecida pela sua relação com o turno anterior, e vem a ser ratificada ou questionada no turno seguinte. Nas palavras de ten Have (1999), “as seqüências, então, são

*padrões* de ações subseqüentes, onde a 'subseqüencialidade' não é uma ocorrência arbitrária, senão a realização de projeções, de direitos e de obrigações localmente constituídos” (p. 114)<sup>38</sup>. A subseqüencialidade se observa claramente no caso dos pares adjacentes, onde uma primeira parte de par, por exemplo, uma pergunta, projeta para o próximo turno a relevância de uma resposta. O participante responsável pelo turno seguinte mostrará o seu entendimento do turno anterior enquanto pergunta ao realizar a ação de responder, ou justificando de alguma forma a não produção de uma resposta. Porém, é preciso destacar que a relação normativa entre as duas partes dos pares adjacentes se constitui localmente, isto é, a compreensão enquanto pergunta da ação realizada em um turno é realizada interacionalmente, pois há a possibilidade de o falante seguinte mostrar um entendimento diferente do turno anterior, orientando-se para ele, por exemplo, como um desafio, e não como uma pergunta que torne relevante uma resposta.

Quando o turno corrente não constitui uma primeira parte de par adjacente, a fala do turno seguinte é igualmente ouvida como dirigida à fala do turno anterior, “a menos que técnicas especiais sejam utilizadas para localizar alguma outra fala para a qual ela esteja direcionada” (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], p. 53). Essa relevância do turno imediatamente anterior favorece a tendência mencionada de o falante anterior se auto-selecionar para o próximo turno de fala, para ter, assim, a oportunidade de questionar a compreensão de sua elocução anterior pelo falante corrente, exibida no turno em curso. Em definitiva, a compreensão mútua entre os participantes se estabelece pelos entendimentos mostrados em cada turno seguinte, ou seja, pela seqüencialidade da fala-em-interação. Assim, as compreensões publicamente exibidas pelos participantes constituem um recurso de prova para o analista da conversa, que busca uma perspectiva êmica, na descrição dos entendimentos de turnos anteriores.

## **2.2 Preferência pelo auto-reparo na conversa cotidiana.**

Quando há alguma divergência entre a ação proposta por um participante e o entendimento demonstrado pelo(s) outro(s), os participantes realizam uma série de práticas de reparo para manterem a intersubjetividade. É importante descrever aqui, brevemente, a

---

<sup>38</sup> *Sequences, then, are patterns of subsequent actions, where the ‘subsequentiality’ is not an arbitrary occurrence, but the realization of locally constituted projections, rights and obligations.*

organização do reparo na fala-em-interação, com particular atenção para um aspecto importante para a análise dos dados deste trabalho: a preferência pelo auto-reparo na conversa cotidiana e a possibilidade de alteração dessa preferência.

Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) afirmam que nada, a princípio, está excluído da classe “reparável” ou “fonte de problema” (p. 363). As práticas de reparo podem focar vários aspectos da tomada de turno, da produção e escuta das falas ou das compreensões exibidas pelos participantes nos seus turnos. Por exemplo, ao apresentar a organização da tomada de turno na conversa cotidiana, comentei técnicas para reparar a ocorrência de auto-seleção simultânea para falar por mais de um participante (ver comentário analítico ao Excerto 2.1.7, p. 63). Um exemplo de reparo da produção das falas seria o Excerto 2.2.1, no qual Mila repara a sua própria fala (linha 70):

Excerto 2.2.1 (“Caro y barato”)

70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
71 también la:: edición.

No Excerto 2.2.2, o turno de Paco da linha 30 é um exemplo de prática dirigida a reparar um problema de escuta da fala anterior:

Excerto 2.2.2 (“Afeitarse”)

029 Marta: °no es arreglarse°,  
030 Paco: e?  
031 Marta: no es arreglarse,  
032 Paco: no: no no (.) afeitarse (.) a  
033 ver  
034 (0,4)

Um outro tipo de reparável são as referências problemáticas, como a focada pelos participantes no Excerto 2.2.3. Felipe inicia reparo (linha 193) e Marta e Gustavo levam a cabo o esclarecimento da referência do termo focado (linhas 194, 201, 202, 203):

Excerto 2.2.3 (“Planes”)

190 Marta: en el Cisne Branco, ((escrevendo))  
191 Felipe: °sí° ((olhando para o caderno de Marta))  
192 (1,0)((Marta escrevendo))  
193 Felipe: °que é Cisne Branco,° ((olhando para Gustavo))  
194 Gustavo: é o †ba:rcó ((Marta olha para Felipe))

195 Marta: nombre, es el nombre del barco  
 196 Gustavo: no conoces Cisne Branco,  
 197 Marta: é,  
 198 Felipe: °(não) que Cisne Branco, achei que fosse- (0,8) tinha  
 199 alí na Redenção um-° ((olhando para Gustavo))  
 200 Marta: nã::o,  
 201 Gustavo: °não, (é [um barco])°  
 202 Marta: [es un barco, es un barco mejo:r de pasea:r,  
 203 Gustavo: (°°tipo um negócio de fe::sta°°)  
 204 Felipe: a é,  
 205 (0,8)((Marta volta a olhar para o caderno))

Há ainda outros tipos de reparáveis, descritos por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) e por Schegloff (1992b), que trata, em detalhe, tipos de mal-entendidos originados por referências problemáticas e implicações sequenciais problemáticas (como quando um participante leva a sério uma fala que outro participante produz como brincadeira). Já que pretendo, nesta descrição das práticas de reparo, focar a questão da preferência pelo auto-reparo, não me detenho aqui com outros tipos de reparável, e encaminho o leitor ou leitora às referências citadas, para mais detalhes, bem como a Loder, Gonzalez e Garcez (2002/2004).

Para compreender a organização do reparo na fala-em-interação, é fundamental observar duas características básicas. Em primeiro lugar, a sua estruturação interna, que divide a atividade em iniciação e resolução do reparo. A segunda característica é a distinção entre reparo iniciado pelo falante produtor da fonte de problema e o reparo iniciado pelo outro, isto é, por outra parte da conversa (Schegloff, 2000). Tanto a iniciação quanto a resolução do reparo podem ser levados a cabo pela mesma pessoa ou cada um deles por diferentes participantes. Não obstante, essas possibilidades não se efetivam de forma arbitrária e indistinta. A organização do reparo na conversa cotidiana mostra uma preferência pelo auto-reparo, isto é, pelo reparo iniciado e levado a cabo pelo produtor do turno que encerra a fonte de problema. Um fato que reflete essa preferência é a maior ocorrência do auto-reparo auto-iniciado em relação ao reparo iniciado e levado a cabo pelo outro.

É preciso esclarecer que o termo preferência é utilizado na Análise da Conversa não no sentido de motivação subjetiva:

Usamos o termo preferência tecnicamente para referirmo-nos não a motivações dos participantes, e sim a características da organização da seqüência e dos turnos da conversa. Por exemplo, os 'despreferidos' são estruturalmente atrasados

nos turnos e seqüências, e são (ou podem ser) precedidos de outros itens (...). (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p. 362)<sup>39</sup>

Ou seja, a preferência exibe-se empiricamente em uma série de características da organização dos turnos e da seqüência de fala-em-interação: os diferentes tipos de reparo ocupam posições diferentes na seqüência e são realizados através de técnicas diferenciadas.

Por um lado, as oportunidades de iniciação de reparo se ordenam ocupando turnos adjacentes, sendo que as posições para auto-iniciação de reparo pelo produtor do turno problemático precedem as posições de iniciação de reparo pelo outro. Essa organização do espaço de reparo implica uma ordenação das oportunidades para reparar o mesmo reparável, o que dá preferência ao auto-reparo.

Assim, o reparo auto-iniciado pode ocorrer nas primeiras posições dentro do espaço de reparo: no mesmo turno da fonte de problema, como no Excerto 2.2.1 acima, ou no espaço de transição do turno fonte de problema (Excerto 2.2.4, linha 38):

#### Excerto 2.2.4 (“Planes”)

33 Gustavo: e: (0,4) el lunes, por la tarde vamos a llevarlos al  
 34 museo::,(.) Santander,  
 35 (0,2)((olha para Paco))  
 36 Gustavo: y:: por la noche:: a una:: función.  
 37 (0,3)((olha para Paco))  
 38 Gustavo: °de cine° ((encolhendo os ombros))  
 39 Paco: bueno, bien, °bien°

A tendência da organização da tomada de turno de reduzir ao mínimo a ocorrência de silêncios entre turno e turno é solapada pelo silêncio que pode ocorrer antes da iniciação de reparo pelo outro no turno seguinte à fonte de problema. Esse silêncio exibe também a preferência pelo auto-reparo, ao proporcionar uma oportunidade extra ao falante do turno com problema para reparar a sua fala, no espaço de transição de turno, como acontece no Excerto 2.2.4 (linha 37). A posição que segue, depois de duas oportunidades para o responsável pelo reparável iniciar o auto-reparo, corresponde à iniciação de reparo pelo outro (Excerto 2.2.5, linha 64), que ocupa o turno seguinte à fonte de problema (linha 63):

<sup>39</sup> We use the term ‘preference’ technically to refer not to motivations of the participants, but to sequence- and turn-organizational features of conversation. For example, ‘dispreferreds’ are structurally delayed in turns and sequences, and are (or may be) preceded by other items...

### Excerto 2.2.5 (“*Caro y barato*”)

61 Antonio: [yo no me:: recuer-]((Mila assente))  
 62 yo no me recue:rdó cómo se di:c::e (0,2) barato en  
 63 [español]  
 64 Mila: [ba↑rato,] [igual]=  
 65 Antonio: [barato,]=  
 66 Mila: =[barato,  
 67 Antonio: [[caro, barato,=  
 68 Mila: =caro y barato (.) °sí°

A preferência pelo auto-reparo exhibe-se, igualmente, no fato de as oportunidades de auto-reparo ocuparem mais posições na seqüência do que as oportunidades de iniciação de reparo pelo outro. Este último, quando ocorre, ocupa, na grande maioria dos casos<sup>40</sup>, o turno seguinte à fonte de problema. Depois da possibilidade, no turno seguinte, de iniciação de reparo pelo outro, pode ocorrer, ainda, o reparo auto-iniciado no terceiro turno (Schegloff, 1997), onde o responsável pelo turno reparável, independentemente do que for feito por outros no segundo turno, inicia reparo sobre a sua fala anterior. No Excerto 2.2.6, Ivone inicia reparo em terceiro turno (linha 88) sobre o seu turno anterior (linha 85), depois da primeira resposta de Paco, no segundo turno (linha 87):

### Excerto 2.2.6 (“*Afeitarse*”)

085 Ivone: eu entendi que era enfeitar ((olhando para Paco, depois para  
 086 Malena))  
 087 Paco: no no no no no  
 088 Ivone: embelezar ((olhando para Paco, passa a mão direita no  
 089 cabelo))  
 090 Paco: no no (.)

O último lugar oferecido seqüencialmente pela organização do reparo para resolver problemas de intersubjetividade é também uma posição que corresponde a uma oportunidade de auto-reparo. Essa posição é o turno após o segundo, ocupado pela fala de outro participante subsequente ao turno problemático. Para diferenciá-lo do tipo anterior (em terceiro turno), Schegloff (1992b) denomina este de reparo em terceira posição. À diferença do reparo em terceiro turno, ele é realizado quando o falante do turno reparável detecta um problema no entendimento exibido no segundo turno, que constitui a segunda posição. O reparo em terceira posição ocorre normalmente no terceiro turno, imediatamente após o entendimento

<sup>40</sup> Sobre iniciações de reparo pelo outro que acontecem, com atraso, após o turno seguinte, e em quarta posição, consultar Schegloff (1992b, 2000).

problemático exibido pelo outro em resposta ao primeiro turno, mas às vezes pode ocorrer em turnos posteriores, devido a várias circunstâncias interacionais (Schegloff, 1992b, pp. 1317-1320). Não há ocorrência desse tipo de reparo nos dados deste trabalho.

A modo de resumo, uma representação esquemática básica do espaço de reparo, gerado por qualquer turno na conversa cotidiana, seria a seguinte<sup>41</sup>:

- T1      Reparável - Reparo auto-iniciado e levado a cabo pelo produtor da fonte de problema (no mesmo turno)
  - Reparo auto-iniciado e realizado pelo produtor da fonte de problema (no espaço de transição)
- T2      Iniciação de reparo pelo outro / Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro
- T3      Reparo levado a cabo pelo produtor da fonte de problema (iniciado pelo outro)
  - Reparo em terceiro turno / Reparo em terceira posição (pelo produtor da fonte de problema)

A distinção entre iniciações e realizações de reparo no esquema reflete a preferência pelo auto-reparo, exibida, por outro lado, pelas técnicas de reparo diferenciadas que cada parte da conversa utiliza. Em geral, a auto-iniciação implica a auto-realização do reparo, enquanto a iniciação pelo outro é desenhada de modo a permitir que o falante da fonte de problema leve a cabo o reparo. Desse modo, o formato e a seqüência de cada um desses tipos de reparo (pelo falante da fonte de problema e pelo outro) são diferentes. Os reparos auto-iniciados pelo produtor da fonte de problema costumam ser levados a cabo no mesmo turno ou no espaço de transição de turno (ver Excertos 2.2.1, 2.2.4 e 2.2.6). Pelo contrário, as técnicas de iniciação de reparo pelo outro convidam ao auto-reparo, o que faz com que os reparos iniciados pelo outro ocupem normalmente mais de um turno: a princípio, o turno da iniciação de reparo pelo outro (Excerto 2.2.7, linha 17) e o turno da realização do reparo pelo responsável do turno reparável (linha 18).

#### Excerto 2.2.7 (“Afeitarse”)

016    Marta:    Malena, a qué hora: (0,2) a qué hora (.) ã:: se afeitã  
 017    Paco:    a qué hora,

<sup>41</sup> Para uma representação mais completa, com espaços múltiplos de reparo sendo continuamente gerados, conferir Schegloff (1992, p. 1327).

018 Marta: a qué hora TE afeita

Na conversa cotidiana, a iniciação de reparo pelo outro costuma apresentar algum tipo de modalização, como o atraso que tratei anteriormente ou a utilização de um formato que o caracterize como um pedido de confirmação de entendimento, por exemplo, proporcionando, assim, mais uma evidência empírica do seu *status* despreferido. Um exemplo desse atraso está no Excerto 2.2.8:

#### Excerto 2.2.8 (“*Planes*”)

018 Marta: qué tal e- llevarlos al parque:: m Harmonia,  
 019 (0,3)  
 020 Marta: para cono[cer-  
 021 Felipe: [dónde es el parque Harmonia

Felipe inicia reparo (linha 21) com atraso (linha 19), sobrepondo a sua fala à continuação da fala de Marta. Nos dados gerados para esta pesquisa, porém, as iniciações de reparo pelo outro às vezes não são modalizadas, particularidade que pode sinalizar a orientação dos participantes para determinadas metas e tarefas institucionais, assunto de que tratarei no próximo capítulo.

O reparo é completado pelo outro em casos restritos. Em primeiro lugar, pode ocorrer em resposta a um convite pelo responsável do turno reparável. As buscas de palavras são um exemplo de convite ao reparo pelo outro, como podemos ver no Excerto 2.2.9. Luis, na sua auto-iniciação (linhas 70, 71) utiliza uma técnica de convite à colaboração de Paco, que realiza o reparo (linha 72):

#### Excerto 2.2.9 (“*Futuro*”)

064 Paco: qué más (.) [a ver, >que puede haber,<]  
 065 Luis: [(la-) l- la computadora] va a controlar  
 066 la casa, e: abrir y cerrar las ventanas,[(luces,)]  
 067 Paco: [YA] hay-  
 068 dicen- se dice que hay no,  
 069 (0,6)((Luis assente))  
 070 Luis: a- cómo se dice, acender, las luces, ((olhando para  
 071 Paco, indicando o teto com a caneta))  
 072 Paco: prender las luces, [prender las luces]=  
 073 Luis: [prende:r las luces,]=  
 074 (Patrícia): [(°° °°)]=  
 075 Paco: =las prende, las apaga,  
 076 (0,8)((Luis, Paola, Felipe e Camila olham para



Em segundo lugar, o reparo levado a cabo pelo outro pode ser realizado como uma brincadeira (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p. 378). Fora esses casos, a ocorrência de reparo realizado pelo outro é mínima. Isso pode explicar-se pela razão de ser da organização de reparo, que está a serviço da manutenção da intersubjetividade. Quando o outro detecta um problema no turno do seu interlocutor e está em condições de reparar o turno problemático, ele está, da mesma forma, em condições de realizar a próxima ação relevante na seqüência, sem necessidade de iniciar e levar a cabo o reparo. Por esse motivo, quando reparos ou correções são levados a cabo pelo outro, eles são freqüentemente entendidos como discordâncias (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p. 380)<sup>42</sup>. Assim, a própria organização preferencial do reparo fornece a base para entender as ações que alteram essa preferência como desvios significativos, isto é, como ações que fazem alguma outra coisa, produzindo um contexto determinado.

Ainda com relação à realização do reparo pelo outro, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) mencionam uma aparente exceção às restrições da sua ocorrência: a interação entre adultos e crianças, particularmente entre pais e filhos, podendo-se estender a exceção a qualquer situação de fala-em-interação da qual participem pessoas “ainda-não-competentes em algum aspecto, independentemente da idade” (p. 381)<sup>43</sup>. Os autores atribuem a ocorrência maior da correção pelo outro nesses contextos a uma possível função socializadora:

Ali, a correção pelo outro parece não ser tão infreqüente e parece ser um veículo para a socialização. Se for assim, então, parece que a correção pelo outro não é tanto uma alternativa à auto-correção na conversa em geral, mas um dispositivo para lidar com aqueles que ainda estão aprendendo ou sendo educados para lidar com um sistema que requer, para a sua operação rotineira, que eles se auto-monitorem e auto-corrijam de forma adequada como condição de competência. É, nesse sentido, apenas um uso transitório, cuja substituição pela auto-correção é sempre aguardada. (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p. 381)<sup>44</sup>

<sup>42</sup> “De modo geral, uma discordância pode ser definida como uma oposição estabelecida entre, pelo menos, duas posições distintas com relação a algum tema e instituídas por turnos seqüencialmente adjacentes” (Loder, 2006, p. 12).

<sup>43</sup> (...) *not-yet-competent in some domain without respect to age.*

<sup>44</sup> *There, other correction seems to be not as infrequent, and appears to be one vehicle for socialization. If that is so, then it appears that other-correction is not so much an alternative to self-correction in conversation in general, but rather a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition for competence. It is, in that sense, only a transitional usage, whose supersession by self-correction is continuously awaited.*

De fato, em trabalhos que estudaram a fala-em-interação no contexto educacional de sala de aula (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979; McHoul, 1990), foram descritas algumas alterações na organização do reparo. Detenho-me nesse assunto no próximo capítulo, no qual trato não só da alteração da preferência pelo auto-reparo, mas também de outras particularidades da fala-em-interação, ao analisar o trabalho dos participantes para produzir contextos e identidades institucionais.

### **2.3 As práticas da tomada de turno e do reparo e a produção de relações de participação.**

A organização da tomada de turno e do reparo na conversa cotidiana, descrita nas seções anteriores, fornece uma sistemática básica para a análise de qualquer situação de fala-em-interação. Essa sistemática é “livre de contexto e capaz de extraordinária sensibilidade ao contexto” (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], p. 13), isto é, de certa forma, a organização descrita é insensível a particularidades de lugar, tempo e identidade dos participantes, mas, ao mesmo tempo, a análise de situações de fala-em-interação específicas mostra como a orientação dos participantes para as provisões dessa organização de uma forma particular configura as características de cada contexto. Segundo ten Have (1999), “qualquer ação conversacional pode ser realizada de várias formas *diferentes*; a forma de desenhar um turno é uma *escolha* significativa” (p. 120)<sup>45</sup>. É através dessas escolhas que os participantes se posicionam com relação às falas (ações) dos outros, à atividade que está sendo realizada e às identidades invocadas, atribuídas, mantidas ou questionadas pelos outros, entendendo identidade, precisamente, como “o posicionamento social do eu e do outro” (Bucholtz & Hall, 2005, p. 586)<sup>46</sup>.

Os aspectos da tomada e do desenho dos turnos que mostram essa orientação dos participantes para os co-participantes específicos de uma conversa (como podem ser a seleção de palavras, a seleção do próximo falante, a forma de realizar o reparo) recebem, na Análise da Conversa, o nome de “ajuste ao interlocutor”:

---

<sup>45</sup> *Any conversational action can be performed in many different ways; how a turn is designed is a meaningful choice.*

<sup>46</sup> *Identity is the social positioning of self and other.*

O ajuste ao interlocutor é um dos principais fundamentos para aquela variabilidade de conversas reais que se busca explicar sucintamente pela noção de 'sensível ao contexto'. Ao nos referirmos à operação de particularização efetuada pelo ajuste ao interlocutor sobre o tamanho dos turnos e sobre a ordenação dos turnos, estamos apontando que as partes têm meios para individualizar de alguma maneira 'esta conversa'; a colaboração de cada um na alocação dos turnos e na construção dos turnos atinge uma ordenação específica de turnos de tamanho específico e de características de transição de turno características desta conversa específica em um ponto específico de seu andamento. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 2005 [1974], p. 51)

Assim, a indefinição quanto à ordenação, duração e caráter das contribuições dos participantes, permitida pela organização da troca de falas na conversa cotidiana, é particularizada em cada interação pela orientação dos participantes para os outros co-presentes. Esse ajuste ao interlocutor produz relações de participação particulares para cada encontro social, além de compreensões sobre o que está sendo feito a cada momento e sobre a participação de cada um dos presentes na realização da atividade ou atividades em andamento.

Ao falar de participação, baseio-me na definição de Schulz (2007):

(...) algo cotidiano, que fazemos (*uma ação*), com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*). Participar é falar e ouvir, é ter a palavra e dar a palavra. E como a palavra tem o poder de mudar o mundo, a participação por meio da fala também muda o mundo. (Schulz, 2007, p. 15)

Portanto, quando me refiro aos interagentes como partes ou participantes de uma interação, invoco uma compreensão da realidade social como algo que é produzido em encontros de pessoas que fazem coisas juntas. Cada um dos participantes é uma parte dessa realidade e participa, com cada ação, da produção, a cada momento, de um incremento de realidade interacional, social.

Como falar toma tempo e reclama a atenção dos co-presentes, ter a fala é um valor (não necessariamente positivo ou desejável), e permite o exercício de controle social. Se entendermos a fala como forma de ação, ter o turno de fala é ter a oportunidade de mover os outros e modificar a realidade compartilhada com eles. Por isso, é interessante, ao analisar a fala-em-interação, observar quem fala, como fala, quanto fala e com quem fala.

Para analisar as relações de participação na fala-em-interação, Erving Goffman (1979) apontou a necessidade de abandonar a simples distinção clássica entre falante e ouvinte, e, com ela, a visão da fala-em-interação como a combinação das ações independentes de dois indivíduos (quem fala e quem escuta). Ao apresentar a descrição da organização da tomada de turno, comentei como a própria organização fornece uma motivação intrínseca para a escuta, de modo que os participantes que não estão em posse do turno corrente de fala participam da definição da longitude do turno e, assim, do que esse turno vem a ser enquanto ação. Além disso, a simples co-presença de outras pessoas faz parte da construção do turno de quem fala, como explica a noção de ajuste ao interlocutor. Classificar os participantes em falantes e ouvintes, enfim, não é uma solução analítica que contemple a complexidade das relações de participação.

Goffman (1979), para explicar o seu conceito de *footing*, que representa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 107), desmembrou os conceitos de falante e ouvinte e descreveu dois sistemas, o formato de produção e a estrutura de participação.

No formato de produção, descreveu o alinhamento de quem fala enquanto: animador (quem emite as palavras, “um corpo envolvido numa atividade acústica”), autor (“alguém que selecionou os sentimentos que estão sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados”) e responsável (“alguém que está comprometido com o que as palavras expressam”, “uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica”) (Goffman, 2002 [1979], p. 17). A noção de animação permite diferenciar, por um lado, o animador do autor e do responsável das falas, e, por outro lado, o animador de outras figuras que possam aparecer no seu discurso, incluídos seus interlocutores. Assim, quem fala estabelece um alinhamento, um *footing*, determinado a respeito da própria fala, à fala de outros e às particularidades da situação de fala (o seu caráter institucional, por exemplo).

Quanto à estrutura de participação, ela divide os participantes em ratificados (os interlocutores “oficiais” da fala) e não-ratificados ou circunstantes (“ouvintes por acaso” e “intrometidos”). E, ainda, divide os participantes ratificados em “endereçados” (aqueles aos

quais a fala é dirigida) e “não-endereçados”<sup>47</sup>, uma distinção que é efetivada na interação através do olhar, de vocativos, ou de pistas verbais como pronomes e outros recursos dêiticos. Dessa maneira são descritos os diferentes *status* de participação dos co-presentes em relação à fala corrente. Goffman denomina o conjunto desses *status* de estrutura de participação.

A tipologia de Goffman permite observar como os participantes, quando têm a palavra (“o direito legitimado de falar neste instante”, Goffman, 2002 [1979], p. 114), mudam de *footing* de forma dinâmica, através de recursos de todo tipo (gramaticais, prosódicos, visuais, gestuais, proxêmicos), produzindo diferentes enquadres, que situam o sentido de cada fala enquanto ação no momento em que ocorre, e que configuram diferentes *status* de participação para os co-presentes.

Goodwin e Goodwin (2004) revisam a tipologia de Goffman (1979) e recorrem às noções de animação e *status* de participação nas suas análises de dados de fala-em-interação, mas acrescentam a perspectiva microanalítica, característica da Análise da Conversa, ao proporem:

(...) uma noção de participação em certa medida diferente, não centrada na elaboração categórica de diferentes tipos possíveis de participantes, e sim, no seu lugar, na descrição e análise das práticas através das quais diferentes tipos de participantes constroem a ação conjuntamente, participando de forma estruturada nos eventos que constituem um estado de fala. (Goodwin & Goodwin, 2004, p. 7)<sup>48</sup>

Para os autores, a estrutura de participação, os detalhes da fala e a ação realizada por essa fala constituem-se mutuamente. Por isso, afirmam ser necessário realizar microanálises da fala-em-interação para descrever a produção e manutenção intersubjetiva de relações de participação. No Excerto 2.3.1, podemos observar como, a cada turno de fala, os participantes, utilizando recursos não só lingüísticos, mas também gestuais e visuais, propõem ou ratificam diferentes *status* de participação. No início do evento no qual ocorre essa seqüência, enquanto Mila coloca um toca-fitas em cima de uma cadeira, Antonio relata que comprou um CD de flamenco no final de semana (ver transcrição completa no Anexo IV). Como podemos observar no seu turno das linhas 27-32, ele atribui a Mila o *status* de

<sup>47</sup> Tradução dos termos em Ribeiro e Garcez (2002).

<sup>48</sup> *We want to explore a somewhat different notion of participation, one focused not on the categorical elaboration of different possible kinds of participants, but instead on the description and analysis of the practices through which different kinds of parties build action together by participating in structured ways in the events that constitute a state of talk.*

participante endereçada, direcionando o olhar para ela enquanto fala. Carla e Maria, também presentes na sala, permanecem atentas ao relato, mas sem acesso ao piso interacional<sup>49</sup>, pois nem Antonio nem Mila lhes atribuem, nos seus turnos respectivos, o *status* de participantes endereçadas. Nos turnos de Mila, observam-se mudanças de *footing* entre duas atividades: escutar o relato de Antonio e lidar com o toca-fitas, que está dando problemas para funcionar.

Excerto 2.3.1 ("*Quiosco*")

25 Antonio: n- e::: muy buE::no,  
 26 Mila: verdad,  
 27 Antonio: Sí::, tiene:: ((afasta o olhar de Mila, olha de novo  
 28 para ela)) s::eis:: (1,4)((desvia o olhar e começa de  
 29 novo olhando para Mila)) músicas, e:: solamente::  
 30 melodia, ((imitando um violonista com as mãos))(.) no  
 31 ha::y:: (0,8)((movimenta a mão direita à altura da  
 32 boca)) ninguna- persona- cantando=  
 33 Mila: =no cantan nada, ((mexendo no toca-fitas))  
 34 Antonio: no. ((negando com a cabeça))  
 35 Mila: [[(° °)  
 36 Antonio: [[e- tiene::: ((olha para Mila, que está olhando  
 37 para o toca-fitas))  
 38 (3,0)((afasta o olhar para a esquerda))  
 39 Mila: ↑mas, ((lidando com o toca-fitas))  
 40 Antonio: una, colección,  
 41 (0,6)((Mila olha para ele))  
 42 Mila: [[es una,]  
 43 Antonio: [[°colelção°, colección, ((estendendo a mão direita para  
 44 a frente))  
 45 Mila: colección,  
 46 Antonio: colecció:n de: una revista, ((Mila volta a mexer no toca  
 47 fitas e sai da imagem))  
 48 (1,0)  
 49 Antonio: revista,  
 50 Mila: una revista,  
 51 Antonio: de::: ca:ras, (.) pero que::: (0,4) sólo es cedé (.)  
 52 que: hube en las- ((toca a orelha com a mão direita))  
 53 (0,6)la:- ((assente com a cabeça olhando para Mila))  
 54 (.) en el:: ((fecha os olhos e aponta com o indicador  
 55 da mão direita para Mila))  
 56 (1,0)  
 57 Antonio: >quiosco< ((abre os olhos e olha para Mila))  
 58 Mila: en el quiosco.  
 59 Antonio: °sí° e:: yo::: pagué, (0,4)((junta indicador e polegar,  
 60 inclinando a cabeça para a frente, ar interrogativo))  
 61 tres- reales  
 62 Mila: °verda::d,°  
 63 Antonio: ((assente com a cabeça)) es- (1,2) bien:: ((pantomima de  
 64 dançar))(1,0) e- e- una: es- [cua- e- e::] cuatro::  
 65 Mila: [°no sé qué pasa ( °)  
 66 Antonio: ((movimenta as mãos à altura do peito))

<sup>49</sup> "Piso interacional" é tradução do conceito *conversational floor*, referido anteriormente neste capítulo (p. 77) como "ter a palavra", e definido como "o direito legitimado de falar neste instante" (Goffman, 2002, p. 114). Quanto ao caráter legitimado desse direito, refiro o leitor ou leitora à discussão feita em Schulz (2007), bem como ao trabalho de Cazden (2001), que destacam a necessidade de "ser ouvido" para definir o acesso ao piso interacional.

67 (0,6)((Mila olha para Antonio de novo))  
 68 Antonio: elementos,((olhando para Mila com ar interrogativo))  
 69 Mila: [[°m-hm°  
 70 Antonio: [[del- mundo.  
 71 (0,2)

Na linha 33, Mila ratifica o *status* de participante endereçada que lhe confere o turno anterior de Antonio e simultaneamente se orienta para a atividade de preparar o toca-fitas. Ao longo da seqüência, é possível observar como ela alterna os dois *footings*, comentando os problemas com o aparelho (linhas 39, 65), e respondendo aos turnos de Antonio (linhas 42, 45, 50, 58, 62, 69). Ele, por sua vez, se orienta para essa alternância, construindo os seus turnos de uma forma que exige a atenção de Mila para o enquadre que ele propõe: ele utiliza a prática de convite à correção, para solicitar a colaboração de Mila na elaboração dos seus turnos (linhas 40, 43, 46, 49, 68). A forma como Antonio e Mila constroem cada turno confere diferentes *status* de participação a todos os co-presentes e define o sentido de cada fala, enquanto ação, no lugar em que ocorre. Por exemplo, as diferentes auto-iniciações de reparo de Antonio (linhas 40, 43, 46, 49, 68) demonstram, por um lado, a sua orientação para as identidades institucionais de professora e aprendiz, mas, por outro lado, devido à sua posição na seqüência, isto é, por serem realizadas, de forma significativa, após ações de Mila que exibem a sua orientação para uma outra atividade (linhas 39, 46-47, 65), essas iniciações de reparo são também chamadas de atenção, como demonstra Mila com as suas ações após esses turnos (linhas 41, 50, 69). Através dessa análise, comprovamos como a estrutura de participação, o formato e lugar de ocorrência das falas, e as ações realizadas por essas falas se constituem mutuamente.

O tipo de análise proposto por Goodwin e Goodwin (2004) é a postura analítica que adoto nesta pesquisa. Quando me refiro a relações de participação e a identidades tornadas relevantes, isso é evidenciado pela análise dos posicionamentos dos participantes, revelados nas maneiras de desenhar os turnos de fala e a seqüência de interação, incluindo tanto os recursos verbais quanto outros, não verbais. Dessa postura deriva a necessidade de registrar nas transcrições os detalhes sobre a movimentação, os gestos e o direcionamento de olhar dos participantes.

Neste capítulo, expliquei como a organização da tomada de turno e do reparo das falas e entendimentos na conversa cotidiana, e a conseguinte organização seqüencial da fala-em-

interação, constituem recursos analíticos e evidências empíricas para descrever as compreensões demonstradas pelos participantes e a intersubjetividade mantida. Com isso, apresentei o fundamento metodológico-analítico deste trabalho. Da organização da tomada de turnos, destaquei a sua capacidade de mostrar sensibilidade contextual, isto é, a possibilidade que oferece aos participantes de particularizar de alguma forma a interação em andamento, por ser, essa organização, gerenciada localmente e administrada pelos participantes de forma interacional. Quanto à organização do reparo das falas e entendimentos, o foco da minha revisão foi a preferência pelo auto-reparo na conversa cotidiana, e a possibilidade de os participantes alterarem essa preferência para produzirem outras ações, relações e contextos.

Expus, por outro lado, que a produção de relações de participação e, portanto, de determinados contextos e identidades, faz parte da intersubjetividade mantida. A análise do desenho dos turnos, levando em conta aspectos gramaticais, prosódicos, visuais, gestuais e proxêmicos, revela os posicionamentos dos participantes com relação às falas, às ações realizadas, às atividades em andamento e à participação dos co-presentes, mantendo e alterando enquadres de forma dinâmica. Prestar atenção a essa dimensão da intersubjetividade mantida pelos participantes é fundamental para descrever qualquer realização interacional.

O próximo capítulo trata da análise da produção intersubjetiva de contextos e identidades de caráter institucional, e da relevância dessa análise para descrever os métodos dos participantes para fazer aprendizagem nos dados desta pesquisa.



### **3. A produção intersubjetiva de contextos e identidades**

No capítulo anterior, descrevi como as pessoas, através do uso da linguagem em interação, produzem intersubjetividade e entendimentos compartilhados, servindo-se da organização seqüencial da tomada de turno e de diferentes técnicas para reparar as falas e compreensões. Comentei, por outra parte, que cada ação na seqüência interacional cria, ratifica ou contesta relações de participação entre os co-presentes. Destaquei como, dessa maneira, cada escolha interacional contribui para a particularização da interação como esta conversa, ou esta entrevista, ou esta conferência, etc. Ou seja, como as escolhas dos interagentes e as suas ações coordenadas produzem um contexto.

Neste capítulo, trato da análise da produção de contextos e identidades na fala-em-interação e da relevância dessa análise para descrever o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem nos dados gerados para esta pesquisa. Em primeiro lugar, defino contexto e o que seria um contexto institucional, a partir da visão procedimental da intersubjetividade apresentada na Primeira Parte, e exponho o procedimento analítico proposto por Schegloff (1992a) para realizar a distinção que alguns analistas da conversa fazem entre conversa cotidiana e fala-em-interação institucional. A seguir, analiso nos dados os métodos pelos quais os participantes produzem e demonstram a sua orientação para um contexto e identidades institucionais, e discuto a relevância desse contexto e dessas identidades para a descrição do trabalho de fazer aprendizagem.

#### **3.1 Os contextos e as identidades como realizações locais e intersubjetivas.**

Goodwin e Duranti (1992), na sua revisão histórica do tratamento que diferentes tradições de pesquisa dão às questões de contexto na análise da linguagem e da cognição humanas, afirmam que a Análise da Conversa “proporciona uma análise minuciosa da

linguagem enquanto modo de interação que se baseia no contexto para a interpretação da ação que ao mesmo tempo conforma, expande e muda esse contexto” (p. 30)<sup>50</sup>. Para a Análise da Conversa, então, os métodos pelos quais os participantes mantêm a intersubjetividade simultaneamente refletem e produzem contextos a cada momento. Trata-se de uma visão procedimental e dinâmica do contexto.

Partindo dessa abordagem, entendo que os contextos não se definem pelo lugar físico onde uma interação ocorre, nem por qualquer característica ou identidade que possa ser atribuída aos participantes, e sim pelas ações realizadas por eles, que produzem de maneira continuada relações de participação e diferentes soluções para organizar a realização de atividades em conjunto. A seguinte definição de Erickson e Shultz (2002) destaca o caráter interacional e temporal dos contextos:

Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram, e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições (Mehan, Cazden, Fisher e Maroules, 1976). Esses ambientes interacionalmente constituídos surgem dentro de um universo cronológico e podem mudar de momento a momento. A cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta” (Erickson & Shultz, 2002 [1981], pp. 217-218)

As pessoas, portanto, definem simultaneamente, e de forma interacional (orientando-se cada uma para as definições das outras), ações, identidades e contextos. É assim que organizam as atividades do dia a dia, entre elas, as de caráter institucional.

A distinção da fala-em-interação institucional, como um tipo de fala diferenciado da conversa cotidiana, tem sido proposta por vários analistas da conversa (Schegloff, 1991; Drew & Heritage, 1992; Heritage, 1997; ten Have, 1999). Drew e Heritage (1992) afirmam que “a interação é institucional na medida em que as identidades institucionais ou profissionais dos participantes são tornadas relevantes de algum modo para as atividades de trabalho nas quais estão engajados” (pp. 3-4)<sup>51</sup>. Assim, o fato de os dados desta pesquisa terem sido gerados em um espaço físico determinado, uma sala de aula de um curso de línguas, não garante *a priori* o

---

<sup>50</sup> *In brief, conversation analysis provides a thoroughgoing analysis of language as a mode of interaction which relies upon context for the interpretation of action that at the very same time shapes, expands and changes that context.*

<sup>51</sup> (...) *interaction is institutional insofar as participants’ institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged.*

caráter institucional do contexto de interação. A definição desse caráter institucional, pelo contrário, parte da análise das ações dos participantes, que demonstram a orientação para determinados contextos e identidades, e os tornam relevantes para a realização das atividades em andamento.

Segundo Drew e Heritage (1992), há três aspectos que podem caracterizar a fala-em-interação institucional:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas* de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis para o que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a *arcabouços inferenciais* e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos. (Drew & Heritage, 1992, p. 22)<sup>52</sup>

Os eventos analisados nesta pesquisa respondem a essa caracterização. Os participantes se orientam para identidades institucionais, nas duas turmas estudadas. A identidade profissional diferenciada de um dos participantes de cada grupo com relação aos outros se observa em algumas assimetrias interacionais, por exemplo, no que tange à iniciativa para propor tarefas. A orientação para essa identidade profissional e para a realização de determinadas tarefas instaura a relevância de aprender língua estrangeira como meta associada à instituição assim produzida, entendendo meta não como um momento ou estado final, e sim como realização interacional que as ações dos participantes tornam relevante em diferentes momentos, enquanto levam a cabo diferentes atividades. Por último, é possível observar nos dados a orientação dos participantes para limites quanto ao que são contribuições admissíveis e para arcabouços inferenciais e procedimentos peculiares do contexto produzido.

A orientação para o caráter institucional do contexto se observa empiricamente em diferentes particularidades da fala-em-interação, que descrevo neste capítulo. A descrição das práticas que produzem essa configuração do contexto faz parte de uma descrição do trabalho de fazer aprendizagem que busque a perspectiva êmica. As operações que constituem esse

---

<sup>52</sup> Tradução de Garcez (2002b).

trabalho, como veremos na Terceira Parte, têm caráter situado, isto é, são contingentes ao contexto, às identidades e às atividades para os quais se orientam os participantes. Para realizar uma descrição de contextos e identidades demonstrável na análise dos dados, Schegloff (1992a) propõe:

Temos que encontrar os termos para formular o contexto que sejam demonstradamente relevantes para os participantes e que, ao mesmo tempo, tenham conseqüências procedimentais para os aspectos da conduta que estão sendo considerados, *em uma dada ocasião*.” (Schegloff, 1992a, p. 116)<sup>53</sup>

A relevância para os participantes é o critério estabelecido para caracterizar uma identidade ou um contexto. A escolha deve ser fundamentada em aspectos da interação que sejam demonstradamente relevantes para os participantes definirem o que está acontecendo no momento. Quanto às conseqüências procedimentais, além de mostrar, através da análise dos detalhes da interação, que uma determinada caracterização do contexto é relevante para os participantes, é preciso mostrar como essa caracterização do contexto tem conseqüências para a forma, a trajetória, o conteúdo ou o caráter da interação. Analiso nos dados, a seguir, as práticas dos participantes que mostram a orientação para um contexto institucional e as conseqüências procedimentais dessa orientação.

### **3.2 A produção pelos participantes do contexto institucional de sala de aula.**

Os três aspectos que, segundo Drew e Heritage (1992), podem caracterizar a fala-em-interação institucional, e que, como adiantei, caracterizam os eventos analisados nesta pesquisa, estão inter-relacionados e são observáveis nas particularidades do desenho dos turnos, da tomada de turno, da organização do reparo e da organização e desenvolvimento dos eventos como um todo. Essas particularidades refletem e simultaneamente produzem uma aula de Espanhol como Língua Estrangeira. A identidade profissional de um dos participantes, a relevância de aprender língua estrangeira como meta para a qual eles se orientam durante a realização das tarefas propostas, os limites quanto às contribuições admissíveis, e os arcabouços inferenciais e procedimentos peculiares utilizados são diferentes aspectos da produção pelos participantes do evento aula de Espanhol como Língua Estrangeira.

---

<sup>53</sup> *We have to find those terms for formulating context which are both demonstrably relevant to the participantes and are procedurally consequential for the aspects of the conduct being treated, on any given occasion.*

O primeiro aspecto que destaco são os limites quanto ao que os participantes tratam como contribuições admissíveis. Na Primeira Parte, ao tratar da *accountability* das ações (p. 40), mostrei como Antonio e Mila se orientam para uma normatividade da aula de Espanhol, na seqüência de interação reproduzida aqui novamente como Excerto 3.2.1. Antonio exhibe a sua expectativa quanto ao livro que Mila apresenta, ao reclamar por ele não estar escrito em espanhol (linha 24):

Excerto 3.2.1 ("*Caro y barato*")

09 Mila: es un libro así (.) chiquito (.) más para dar una idea de  
 10 lo que [>son esas civili]zaciones<  
 11 Antonio: [puedo olhar,]((estendendo a mão para Mila))  
 12 (1,0)((Mila assente com a cabeça, olha para o livro e  
 13 avança em direção a Antonio))  
 14 Mila: puedo,  
 15 Antonio: °mirar°  
 16 Mila: e::so.  
 17 (2,0)((Mila olha para o livro aberto na sua mão))  
 18 Mila: (° °) hh.h.h. ((entregando o livro))  
 19 Antonio: (° °)  
 20 (1,0)((Antonio observa o livro))  
 21 Mila: °es:°- ((voltando à mesa na frente do quadro))  
 22 (0,4)  
 23 Mila: da una [idea de-]  
 24 Antonio: [o:::] pensé que era en españo:l  
 25 Mila: no, este no es (.) e- HAY en español, pero está muy ca:ro  
 26 hh.h.h.=((Antonio franze a testa))  
 27 Mila: es bastan[te más caro]  
 28 Antonio: [↑mismo,]((baixa e sobe a cabeça rapidamente))  
 29 Mila: e- hay uno:, que- es de este mismo autor, que es un poco  
 30 más (.) largo, e: está:: (.) cincuenta reales.  
 31 Antonio: por[que::]  
 32 Mila: [y este] pagué:: quince, parece

A expectativa de Antonio é legitimada por Mila no turno seguinte (linhas 25-26), ao apresentar uma justificativa que reflete e sustenta, junto com a ação anterior de Antonio, uma certa normatividade intersubjetiva, ou seja, certos limites quanto ao que é admissível. Recomendar um livro para leitura não escrito em espanhol é uma ação que os participantes tratam como algo que requer uma justificativa, como se observa nas repetidas explicações de Mila no excerto (linhas 27, 29-30, 32). Essa manutenção de certos limites quanto ao que é esperável e admissível é um dos aspectos, então, que exibem a orientação dos participantes para a aula de Espanhol como o contexto institucional que estão produzindo.

Um outro aspecto, a orientação para identidades associadas à instituição tornada relevante, tem conseqüências procedimentais para a organização do evento como um todo, para a organização das relações entre os participantes, e para o trabalho de fazer aprendizagem. Passo a descrever, agora, como os participantes produzem essas identidades.

Em primeiro lugar, observa-se nos eventos gravados que os participantes se orientam para a identidade profissional de um dos co-presentes, ao sustentar o seu direito e responsabilidade de delimitar o início e o final do evento, de propor as tarefas a serem realizadas, e de estabelecer os momentos de mudança de tarefa. Vemos, assim, como, no Excerto 3.2.2, Paco sinaliza a preparação para o fechamento do evento (linha 229):

Excerto 3.2.2 ("*Futuro*")

229 Paco: ROsa y tú, para terminar, antes que te duermas  
 230 Marta: hh.h.h.  
 231 Rosa: a::: qué,  
 232 Paco: estudias algo,=  
 233 Rosa: =[[no]  
 234 Paco: =[[cuál] es tu profesión,  
 235 Rosa: aún no  
 236 Paco: y para qué pretendes  
 237 Rosa: psicología  
 238 Paco: psicología (.) bueno, eso tienes trabajo garantizado  
 239 porque locos (0,4) hubo y siempre habrá no, hh.h.h.  
 240 bien,  
 241 (.)((todos começam a guardar livros, cadernos, etc.))  
 242 Paco: bueno entonces nos vemos la semana que viene, esta  
 243 semana fue cortita, bien,  
 244 (.)((participantes guardando as suas coisas))  
 245 entonces que pasen bien.  
 246 (0,8)((participantes guardando as suas coisas))  
 247 Paco: >LA SEMANA QUE VIENE< prefiero:: e- quedar con ustedes  
 248 en algo,(.) tenemos que hacer algún tipo de evaluación  
 249 bien, ((Sara, Ana, Luis, Paola e Silvia olham para Paco  
 250 enquanto guardam as suas coisas))  
 251 (.)((participantes guardando as suas coisas))  
 252 Paco: ahí- vamos a ver cómo vamos, (.) QUÉ vamos a hacer.

Os participantes sustentam a identidade profissional de Paco ao se orientar para essa última seqüência como o fechamento do evento, começando a guardar os seus livros e demais materiais (linhas 241 e seguintes). Eles consideram o evento encerrado após o último turno de fala de Paco (linha 252). Depois desse turno, os participantes se levantam das cadeiras e vão saindo da sala. Quanto à proposta e mudança de tarefas, no Excerto 3.2.3 Paco explica a tarefa a ser realizada (linhas 1-9) e podemos observar como Gustavo (linha 12) e Marta (linha 14)

sustentam a responsabilidade institucional de Paco por organizar o evento, ao seguir as suas instruções:

Excerto 3.2.3 ("Afeitarse")

001 Paco: bueno (.) entendido, ustedes van a hacer esto siempre que  
 002 les toque- pueden cambiar la acción bien, o sea, pueden  
 003 cambiar (.) o sea Gustavo puede preguntar ahora, e- a qué  
 004 hora te acuestas, fulana sí, a qué hora te acuestas bien,  
 005 entonces escoged una de estas acciones y preguntad.  
 006 (.)  
 007 Paco: yo lo que quiero es que ustedes pongan atención, cuál verbo  
 008 necesita complemento (.) y en la respuesta, no digan sólo  
 009 la hora (.) repitan el verbo (.) bie:n,  
 010 (.)  
 011 Paco: Gustavo, pregunta lo que quieras a quien quieras  
 012 Gus: e a qué hora cenas Marta  
 013 (0,8)  
 014 Marta: yo: c:eno: (0,7) a las: (.) ocho de la noche  
 015 (1,2)

Assim, a orientação para uma identidade profissional (no caso dos Excertos 3.2.2 e 3.2.3, a de Paco) em diferentes momentos no transcurso dos eventos gravados tem como consequência procedimental a organização desses eventos como uma sucessão de tarefas propostas por um dos participantes.

Em segundo lugar, a orientação para identidades institucionais é observável em alterações na organização da tomada de turno e do reparo, com relação à sistemática básica exposta no capítulo anterior, e em uma organização seqüencial das ações que difere também das práticas da conversa cotidiana. Nas próximas páginas, descrevo essas práticas diferenciadas.

Quanto às alterações da organização da tomada de turno, depois da descrição por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) da sistemática elementar para a conversa cotidiana, McHoul (1978) toma como ponto de partida as duas provisões descritas em 1974 e, a partir da análise de dados de sala de aula, descreve quatro regras que organizariam a troca de falas em situações formais de sala de aula. Segundo a descrição do autor, no primeiro espaço relevante para a transição de turno na fala do professor, no caso de o professor não selecionar um dos alunos como próximo falante, eles, à diferença da conversa cotidiana, não se auto-selecionam. Além disso, um aluno, depois de ter um turno de fala concedido pelo professor, não pode selecionar um outro aluno como próximo falante, e, pelo contrário, deve transferir o turno ao

professor, que, por outro lado, é o único participante que tem o direito de se auto-selecionar como próximo falante. Por último, o aluno só pode continuar sua fala enquanto o professor não se auto-selecionar. A organização descrita por McHoul exibe uma certa pré-alocação dos turnos, com distribuição assimétrica do acesso ao piso conversacional, ao alternar falas do participante identificado como professor com falas dos participantes identificados como alunos, que tomam a palavra normalmente quando são selecionados por aquele.

Ao observar a organização da tomada de turno nos dados desta pesquisa, percebe-se que os participantes se orientam para essa distribuição assimétrica do acesso ao piso conversacional, porém, com algumas diferenças com relação à organização descrita por McHoul (1978). No Excerto 3.2.4, por exemplo, Paco controla a alocação de turnos, com a particularidade de que o participante por ele selecionado para tomar o próximo turno deve utilizar uma técnica de seleção de próximo falante, uma pergunta, podendo escolher entre os participantes:

Excerto 3.2.4 ("Afeitarse")

132 Paco: Marta, dile a- hazle la pregu[nta]  
 133 Marta: [sí] Malena, a qué hora te de-  
 134 a qué ho:ra: (.) estudias  
 135 Malena: estudio: (0,4) e: (0,2) e- (.) a- (.) a las siete de la  
 136 mañana, (0,2) hasta: (0,8)((olhando para o lado)) e: (0,2)  
 137 mediodía ((olhando para Marta))  
 138 (1,0)((olha para Paco))  
 139 Paco: de siete a mediodía (.) estudio: de las siete al mediodía  
 140 bien,  
 141 Malena: °mediodía°  
 142 Paco: Malena  
 143 Malena: e: Rosa (.) a que hora:s acostumbras desayunar,  
 144 (0,8)  
 145 Rosa: e:::: no desayuno h.h. ((olhando para Paco))  
 146 Marta: ha h.h.  
 147 Paco: no desayunas,  
 148 Rosa: no

Assim, na linha 132, Paco seleciona a próxima participante para tomar o turno e dá instruções, também, sobre a ação que ela deve realizar. Marta, por sua parte, ratifica o direito de Paco de controlar a alocação e a forma dos turnos, ao realizar a ação solicitada (linhas 133-134). Os outros participantes também demonstram a orientação para essa distribuição assimétrica do acesso ao piso conversacional, pois ninguém se auto-seleciona como próximo falante após o turno de Paco. Depois de responder (linhas 135-137), Malena ratifica a responsabilidade de Paco por alocar o próximo turno de fala, ao direcionar o olhar para ele (linha 138). Paco



realiza uma correção não modalizada (linha 139) e não contestada por Malena (tratarei depois da normalização dessa prática, ao falar da organização do reparo) e a seleciona como próxima participante a falar (linha 142). A mesma seqüência se repete, com Malena selecionando Rosa com uma pergunta (linha 143), e Rosa selecionando, pelo direcionamento do olhar, Paco como próximo falante (linha 145), apesar de estar respondendo à pergunta de Malena.

Uma outra diferença nos dados com relação à descrição de McHoul (1978) é a ocorrência de auto-seleção por mais de um participante. No Excerto 3.2.5, que corresponde a um momento anterior da atividade do Excerto 3.2.4, nem sempre é Paco quem seleciona o próximo falante. Não obstante, há evidências de que os participantes se orientam, em momentos especiais, para o privilégio de um dos participantes para aceder ao piso conversacional:

Excerto 3.2.5 ("Afeitarse")

016	Marta:	Malena, a qué hora: (0,2) a qué hora (.) ã:: se afeitada	
017	Paco:	a qué hora,	
018	Marta:	a qué hora <u>TE</u> afeitada	
019	Paco:	te parece que ella se afeitada,	
020	Malena:	↑no::: ((olhando para Paco	Todos os participantes olham para Paco.
021		e sorrindo))	
022	Ivone:	[h.h.((risada aguda))=	
023	Paco:	[( )]	
024	Ivone:	=[h.h.	
025	Malena:	=[↑não, mas- hh.h. ((olhando	Todos os participantes olham para Malena.
026		para Paco))	
027		(0,2)	
028	Paco:	no sé hh. h.	Gustavo fala com Felipe.
029	Marta:	°no es arreglar°,	Rosa fala para Ivone, depois
030	Paco:	e?	as duas olham para Malena,
031	Marta:	no es arreglar,	que fala alguma coisa para
032	Paco:	no: no no (.) afeitarse (.) a	elas.
033		ver	
034		(0,4)	Felipe e Gustavo olham para
035	Paco:	por ejemplo, mira, Gus[tavo=	Paco. Rosa fala com Malena.
036	Marta:	[a:::	
037	Paco:	=hoy no se ha afeitado no,	
038	Gus:	h.h.h.((passa mão no cabelo))	
039	Felipe:	h.h.h.((olhando para Gustavo))	Malena imita alguém se
040	Marta:	disculpa discul[pa	barbeando, olhando para Rosa,
041	Ivone:	[°°a:::°°	que assente com a cabeça.
042		((olhando para Malena))	
043	Paco:	afeitarse sí, la barba	
044	Marta:	[Malena]	Rosa e Sara escrevem nos
045	Ivone:	[A:::] ((olhando para Paco))	cadernos. Beatriz abre a boca
046	Marta:	a [qué ] hora- a qué hora-	olhando para Malena. Felipe
047	Paco:	[no,]	abre a boca e olha para
048		(.)	Gustavo.
049	Marta:	[(a qué hora estudias)	
050	Malena:	[(não, eu não °fa(h)co	

051 barba°) ((olha para Paco e  
052 depois para Marta))  
053 Marta: a qué hora [estudia] Felipe fala com Gustavo e  
054 Paco: [sí Felipe, a ver, Gustavo passa a mão na barba.  
055 (.) tú tampoco te has  
056 afeitado hoy bien, a ver  
057 aqui Pedro, Pedro tampoco  
058 no, (.) te has afeitado,  
059 Pedro: sí  
060 Paco: sí, bueno, hh. y::  
061 [Luis, te has afeitado,  
062 Marta: [disculpa, Malena  
063 Luis: e:: no, hoy no  
064 Paco: hoy no, bueno  
065 (.)  
066 Paco: entendido, o sea,(0,2) a  
067 principio, los hombres se  
068 afeitan.  
069 (.)  
070 Paco: claro que podías decir por  
071 ejemplo que no está aquí,  
072 si ella se ha depilado  
073 (.)((Malena olha para Paco  
074 abrindo a boca))  
075 Paco: [bien,] Beatriz pára de escrever e  
076 Marta: [a:::] olha para Paco sorrindo.  
077 Paco: te has depilado hoy, bien, Felipe sorri olhando para  
078 [que a veces- Paco.  
079 Malena: [A::i que pergun°ta° h h.h.  
080 Ivone: [h.h. h.há.há.((olhando para Beatriz sorri, olhando para  
081 Malena)) Malena.  
082 Malena: ((olha para Paco e abaixa a  
083 cabeça))

No excerto, alguns participantes se auto-selecionam (linhas 20, 22, 24, 25, 36, 40, 44, 46, 49, 50, 53, 62, 79), mas, quando a auto-seleção de um dos participantes concorre com a auto-seleção de Paco, os outros participantes dão preferência aos turnos de Paco, mesmo não sendo ele o primeiro a se auto-selecionar, à diferença do que vimos que acontecia na conversa cotidiana. Assim, Marta se auto-seleciona, repetidamente, direcionando suas falas a Malena (linhas 40, 44, 46, 49, 53), mas tanto Malena (linha 50) quanto Ivone (linha 45) dão preferência ao turno de Paco, que se auto-selecionou depois de Marta (linha 43). Ela só consegue a resposta de Malena quando Paco ratifica o seu acesso ao piso, na linha 132 (Excerto 3.1.4), dando continuidade à organização sequencial da tarefa por ele proposta, que descrevi ao analisar o Excerto 3.2.4.

Durante a realização de tarefas nas quais há uma organização sequencial e da tomada de turno menos “formal”, recorrendo ao termo utilizado por McHoul (1978) para qualificar as aulas por ele descritas, os participantes sustentam, contudo, a distribuição assimétrica das oportunidades de acesso ao piso conversacional. No Excerto 3.2.6, embora eles tenham mais

autonomia para a construção dos turnos de fala e para a auto-seleção do que nos excertos anteriores, Paco, e não outro, é o participante endereçado pelos turnos dos outros participantes ou que se auto-seleciona após esses turnos:

Excerto 3.2.6 ("Futuro")

064 Paco: qué más (.) [a ver, >que puede haber,<]  
 065 Luis: [(la-) l- la computadora] va a controlar  
 066 la casa, e: abrir y cerrar las ventanas,[(luces,)]  
 067 Paco: [YA] hay-  
 068 dicen- se dice que hay no,  
 069 (0,6)((Luis assente))  
 070 Luis: a- cómo se dice, acender, las luces, ((olhando para  
 071 Paco, indicando o teto com a caneta))  
 072 Paco: prender las luces, [prender las luces]=  
 073 Luis: [prende:r las luces,]=  
 074 (Patrícia): [(°° °°)]=  
 075 Paco: =las prende, las apaga,  
 076 (0,8)((Luis, Paola, Felipe e Camila olham para  
 077 Patrícia))  
 078 Paco: vieron que: ta- también dicen que la:s- las tarjetas  
 079 magnéticas de los bancos, también no pues va a ser  
 080 todo por el iris del o:jo:,(0,2) cuando llegas al  
 081 lugar metes hh.[metes el ojo],  
 082 Ana: [sabe que la] iris no es individual  
 083 así como las impresiones digitales no,=  
 084 Paco: =a no,=  
 085 Ana: =no, no son (.) la única cosa que has- ha:s-(0,2)  
 086 hasta hoy, ((olhando para Paco))  
 087 (0,2)((Paco fora da imagem, Ana assente))  
 008 Ana: es individual, el- el timbre de la voz.  
 089 (0,3)  
 090 Paco: a [sí,]  
 091 Ana: [que] no hay dos personas con- con la voz igual  
 092 en todo el mundo.  
 093 Paco: °a mira,°

Luis se auto-seleciona (linha 65) e, antes de terminar a sua fala, em sobreposição, Paco se auto-seleciona como próximo falante (linha 67). Na linha 82, a auto-seleção é de Ana, com uma técnica de seleção do próximo falante que concede o turno a Paco.

Durante o andamento dessa atividade, quando ninguém se auto-seleciona para falar, Paco toma o turno de fala para organizar o piso interacional:

Excerto 3.2.7 ("Futuro")

122 Paco: bueno (.) qué otras cosas, a ver  
 123 (Patrícia): (° °)  
 124 Paco: estás ronca  
 125 (2,2)

126 Paco: qué más (.) qué puede cambiar más,  
 127 (2,1)  
 128 Paco: nada ↑más,  
 129 (Patricia): °muchas cosas°=  
 130 Paco: =a ver, en lo- en los trabajos que ustedes hacen, o  
 131 que están estudiando, a ver, estudias para algo,  
 132 (0,4)((olhando para Luis))  
 133 Paco: [sí],  
 134 Luis: [sí], sí

Paco pergunta sem selecionar o próximo falante (linhas 122, 124, 126, 128) e, depois de alguns lugares relevantes para a transição sem transferência de turno (significativamente, linhas 125, 127), e de um turno de auto-seleção de Patrícia que é desconsiderado (linha 129), ele seleciona um participante (linhas 130-132). Desde esse momento até o final da atividade (ver transcrição completa no Anexo V), Paco é quem distribui os turnos de fala (linhas 161, 177):

Excerto 3.2.8 ("*Futuro*")

161 Paco: Marta tú,  
 162 Marta: yo faço avaliación ambiental  
 163 Paco: yo hago:  
 164 Marta: hago: ava- avaliación ambiental en la ciudad.  
 165 Paco: bueno, eso ha cambiado mucho para peor,  
 166 (0,7)  
 167 Paco: o no,  
 168 Marta: °no, para mejor°=  
 169 Paco: =para mejor, sí, y- y qué notas tú de cambios  
 170 (1,2)  
 171 Marta: e::: hoy se utiliza: sensoriamento remoto para las  
 172 marges de la- de la ciudad, (0,8) e:::  
 173 planificación de (uso:) urbana: no, (0,6) es muy  
 174 importante  
 175 Paco: °bien°  
 176 (0,3)  
 177 Paco: Gustavo,  
 178 Gustavo: °yo:: estudio periodismo°,  
 179 (.)

As alterações da organização da tomada de turno observadas nesses excertos, com relação à organização na conversa cotidiana, conferem a um dos participantes o controle do acesso ao piso interacional pelos outros participantes, produzindo identidades diferenciadas com relação às oportunidades (e responsabilidades) de participação.

Nassaji e Wells (2000) afirmam que, em um grupo com vinte ou trinta pessoas, como costuma ser o caso de sala de aula, torna-se necessário que alguém desempenhe o papel de velar por que a discussão proceda de forma ordenada e que todos possam participar e se

beneficiar dela. Esse papel, que os autores denominam de “dirigente” ou “facilitador” (p. 378), faria parte da responsabilidade dos professores. As formas de organização observadas nos dados analisados nos excertos acima representam soluções para organizar o acesso ao piso interacional. De outras possibilidades de organização trato mais adiante, depois de descrever as alterações da organização do reparo e as particularidades da organização seqüencial.

No capítulo anterior, adiantei que nos dados gerados para esta pesquisa as iniciações de reparo pelo outro, muitas vezes, não são modalizadas, alterando a preferência pelo auto-reparo típica da conversa cotidiana, e comentei que esta particularidade poderia estar sinalizando a orientação dos participantes para metas e tarefas institucionais. No Excerto 3.2.9, por exemplo, Paco inicia reparo (linha 125) sobre o turno de Ana (linha 124):

Excerto 3.2.9 (“Perejil”)

120 Ana: se puede: poner a- se- se sirve con:: ((olha para os  
 121 outros)) arroz, arro- arro- arroz, y pan, ((olha para  
 122 Paco)) y se puede guar<nic::er>, (0,8) >se puede  
 123 guarnicer< con:: m: ensalada de lechugas e: un: vino  
 124 blanco [blan-  
 125 Paco: [vino,  
 126 Ana: BLAnco.  
 127 (2,2)((Paco afirma com a cabeça))

A iniciação de reparo de Paco não só não é modalizada, ela também é realizada em sobreposição com a auto-iniciação de reparo de Ana (linha 124), adiantando-se, assim, à posição típica da conversa cotidiana, que seria depois da oportunidade de auto-reparo no espaço de transição de turno. Lembro, neste ponto, que a organização do reparo está a serviço da manutenção da intersubjetividade e que o participante que está em condições de realizar o reparo de outro pode também dar continuidade à fala-em-interação sem precisar iniciar ou levar a cabo esse reparo. Sendo assim, iniciar reparo sobre a fala de outro participante, e ainda mais sem modalização, aponta para a possibilidade de estar fazendo uma outra coisa, como discordar (Pomerantz, 1975; Loder, 2006) ou, neste caso, produzir determinadas identidades relacionadas com a competência para reparar a própria fala.

No mesmo sentido, ao falar da limitada ocorrência do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, comentei a aparente exceção identificada por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), em situações nas quais a correção pelo outro parece ser uma prática de socialização através da qual membros competentes lidam com aqueles que ainda estão aprendendo a monitorar e

corrigir a própria fala. Nos Excertos 3.2.10 e 3.2.11, apresento duas ocorrências de correção pelo outro (linhas 163 e 76, respectivamente):

Excerto 3.2.10 ("*Futuro*")

162 Marta: yo faço avaliacion- *avaliación* ambiental  
 163 Paco: yo hago:,  
 164 Marta: hago: *ava-* *avaliación* ambiental en la ciudad.

Excerto 3.2.11 ("*Quiosco*")

72 Antonio: fuego, tierra, ar- ar, [a-] ((marcando com o indicador  
 73 Mila: [aire,]  
 74 Antonio: *direito os dedos da mão esquerda*)) *Aire*, agua (.) el  
 75 flamenco é *fuego*.  
 76 Mila: *fuego*.  
 77 Antonio: *FUEgo*.  
 78 Mila: a:::::  
 79 Antonio: sólo de flamenco.

Embora Paco e Mila realizem, nessas seqüências, ações que seriam despreferidas na conversa cotidiana, não há nenhuma modalização nos seus turnos que sinalize essa despreferência, como também não há nada nos turnos subseqüentes de Marta e Antonio, respectivamente, que indique orientação para o caráter despreferido das correções. Ou seja, os participantes lidam com essas correções pelo outro como ações normalizadas.

Essa alteração da preferência pelo auto-reparo da conversa cotidiana parece ser característica da organização do reparo em contextos institucionais de sala de aula. McHoul (1990) analisou essa organização em aulas de Geografia e concluiu, fazendo referência à exceção sugerida por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), que a correção pelo outro não foi tão freqüente quanto era esperado nesse contexto de socialização, e que, pelo contrário, ocorreu de forma modalizada e em contextos seqüenciais determinados: quando os alunos não aproveitaram oportunidades prévias para a auto-correção, e quando a correção se referia ao tópico ou à pronúncia. Mesmo assim, McHoul constatou algumas divergências da conversa cotidiana nas aulas por ele analisadas: "(a) a iniciação pelo outro ocorre freqüentemente, e (b) apoiando em parte a intuição de Schegloff et al., as auto-correções no mesmo turno são de fato menos freqüentes do que as auto-correções iniciadas pelo outro" (p. 355). Mais relevante do que a freqüência com que possam ocorrer essas práticas que alteram a preferência pelo auto-reparo auto-iniciado típica da conversa cotidiana, me parece a orientação dos

participantes para a normalidade da ocorrência dessas alterações. Essa orientação define uma forma de levar a cabo as tarefas em que se ocupam os participantes do evento, produzindo, assim, o contexto sala de aula e não outro, e, ainda, produzindo essa sala de aula e não outra, com um entendimento particular das relações de participação e da meta institucional, isto é, um entendimento particular do trabalho que devem realizar para fazer aprendizagem. Em outras palavras, essa orientação tem conseqüências procedimentais para o andamento e a definição do caráter do evento.

Macbeth (2004) revisa a análise de McHoul (1990) e propõe que o reparo e a correção são organizações distintas, mas cooperantes, na construção de seqüências de fala-em-interação em sala de aula (e talvez em outros contextos)<sup>54</sup>. Assim, muitas das seqüências que McHoul (1990), na sua análise, descreve como seqüências de reparo são, para Macbeth (2004), seqüências de correção nas quais está implicada a ação de instruir, buscando a produção de respostas corretas, aceitáveis, pelos participantes que estão sendo instruídos. Para defender a sua análise, Macbeth se baseia na distinção entre correção como uma forma possível de realização do reparo, que consistiria na substituição de um item por outro (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) e correção como uma ação orientada para a identificação e substituição de erros (localmente definidos como tais), na produção de uma fala aceitável, apropriada (Jefferson, 1974). O reparo pertenceria, portanto, ao domínio da manutenção da intersubjetividade e seria uma organização cooperante na produção de seqüências de correção, sendo esta última uma organização a serviço da instrução ou socialização, produzindo, assim, identidades e contextos relacionados com competência, conhecimento e aprendizagem, como é a sala de aula.

De maneira similar, Hall (2007a) considera que a correção de caráter instrucional e o reparo (entendido nos termos da Análise de Conversa) fazem trabalhos diferentes na fala-em-interação de sala de aula. A autora afirma que eles devem ser vistos como organizações cooperantes, concordando com Macbeth (2004). Para Hall (2007a), a correção a serviço da instrução faz parte da seqüência IRA<sup>55</sup>, enquanto o reparo e a correção, como uma forma possível de realização do reparo, são recursos interacionais disponíveis para os professores e

---

<sup>54</sup> Agradeço a Andréia Kanitz, do grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia, por compartilhar a sua visão dessa discussão.

<sup>55</sup> Iniciação-Resposta-Avaliação. Seqüência interacional iniciada por uma fala (Iniciação) que solicita uma Resposta e finalizada por uma fala de Avaliação pela mesma pessoa que solicitou a resposta. Sinclair e Coulthard (1975) foram os primeiros a descrever essa seqüência ao analisar o discurso de sala de aula. Mais sobre essa seqüência na página 98 deste trabalho.

os estudantes lidarem com problemas ao falar e escutar, problemas que podem ameaçar a compreensão mútua do trabalho que estão fazendo juntos (pp. 522-523)<sup>56</sup>.

À luz dessa discussão, considero que a ocorrência normalizada de convites à correção pelo outro e de correções pelo outro sem modalização na fala-em-interação de sala de aula não está apenas a serviço da manutenção da intersubjetividade, mas também a serviço de um outro trabalho interacional, o de instruir e receber instrução acerca de maneiras corretas de fazer e dizer.

Markee (2000), ao descrever a organização do reparo em contexto de sala de aula, afirma que, dependendo do seu estado de conhecimento a cada momento, os alunos mostram preferência pelo auto-reparo auto-iniciado, como na conversa, ou pela auto-iniciação de reparo, seguida de reparo pelo professor, que descreve como uma forma de solicitação de ajuda ao professor. Considerando a afirmação de Markee de outra perspectiva, pode-se afirmar que a escolha de uma técnica ou outra é que constitui e sinaliza um estado de conhecimento<sup>57</sup> e que produz determinadas identidades. O participante que utiliza a técnica de convite ao reparo pelo outro de forma continuada pode estar se colocando no lugar de quem não consegue monitorar a própria fala, tornando relevantes as identidades de quem é “ainda não-competente” e de quem é competente<sup>58</sup>. É interessante, a esse respeito, a auto-iniciação de reparo de Rosa (linha 161) na seguinte seqüência:

Excerto 3.2.12 (“Afeitarse”)

159 Rosa: Felipe (0,2) a qué horas duermes ((olhando para Felipe))  
 160 (.)  
 161 duerme, ((olhando para Paco))  
 162 Paco: a qué hora, (.) duermes:  
 163 Rosa: duermes ((olhando para Felipe))  
 164 (2,5)

O turno de Rosa da linha 159 é uma pergunta dirigida a Felipe. Quando ela inicia reparo sobre a própria fala (linha 161), ela cria um outro enquadre, solicitando ajuda não de Felipe, o participante endereçado pela sua pergunta (observe-se a mudança no direcionamento de olhar da linha 159 para a linha 161), mas de Paco. Depois de este ter realizado a correção (linha 162), Rosa volta ao enquadre anterior, completando a pergunta a Felipe com a palavra

<sup>56</sup> Seedhouse (2007) discorda dessa distinção. Para esse debate, ver Seedhouse (2007) e Hall (2007b).

<sup>57</sup> Questões de cognição na fala-em-interação são tratadas no Capítulo 4.

<sup>58</sup> Na Terceira Parte trato com detalhe a noção de competência.



fornecida por Paco (linha 163). Ao organizar assim as relações de participação, Rosa produz diferentes identidades para Felipe e Paco, destacando este último como quem pode monitorar e corrigir a sua fala.

Sintetizando a descrição das práticas de reparo, a alteração, nos dados gerados para esta pesquisa, da preferência pelo auto-reparo auto-iniciado, típica da conversa cotidiana, que se observa na ocorrência normalizada de iniciações pelo outro e reparos iniciados e levados a cabo pelo outro sem modalização, além de auto-iniciações com formato de convite à correção, faz parte da produção do contexto institucional sala de aula, ao exibir a orientação para as identidades de professor, como aquele que monitora e corrige as falas dos outros participantes, e de aluno ou aprendiz, como aquele que precisa de ajuda para monitorar suas falas e que se orienta para essa necessidade como parte do trabalho de aprender língua estrangeira.

Segundo Drew e Heritage (1992), as alterações da organização da tomada de turno e do reparo com relação à conversa cotidiana configuram uma organização seqüencial característica da fala-em-interação institucional, que reflete uma determinada “epistemologia social e relações sociais” (p. 45). Com essas palavras, referem-se, entre outros aspectos, mais ou menos característicos de diferentes instituições, a diferentes assimetrias interacionais que se dão nesses contextos, e que podem observar-se na fala-em-interação de sala de aula: assimetrias na distribuição de conhecimento, no acesso aos recursos lingüísticos, ou nos modos de participação na interação. Embora essas assimetrias possam ocorrer também na conversa cotidiana, “em muitas formas de discurso institucional há uma relação direta entre *status* e papel, de um lado, e direitos e obrigações discursivos, do outro lado” (Drew & Heritage, 1992, p. 49)<sup>59</sup>. Nesse sentido, os autores relacionam organização seqüencial e epistemologia social da seguinte forma:

Uma dimensão importante da assimetria entre os participantes na interação institucional emerge do esquema de interação, predominantemente de pergunta-resposta, que caracteriza muitas delas. Em tais contextos, o participante leigo pode perceber poucas oportunidades para tomar a iniciativa (...) e os profissionais podem ganhar certo controle sobre a introdução de tópicos e, por conseguinte, sobre a “agenda” para a ocasião. (Drew & Heritage, 1992, p. 49)<sup>60</sup>

<sup>59</sup> *In many forms of institutional discourse, by contrast, there is a direct relationship between status and role, on the one hand, and discursive rights and obligations, on the other.*

<sup>60</sup> *An important dimension of asymmetry between the participants in institutional interaction arises from the predominantly question-answer pattern of interaction that characterizes many of them. In such contexts, there*

Na fala-em-interação de sala de aula convencional no Ocidente, as pesquisas têm apontado para a existência de uma seqüência interacional típica. Trata-se de uma seqüência de três turnos, na qual o primeiro turno é responsabilidade do participante cuja identidade profissional é ratificada pelos outros. Esses três turnos recebem diferentes denominações dos pesquisadores: Iniciação-Resposta-Retorno por Sinclair e Coulthard (1975), Iniciação-Resposta-Avaliação por Mehan (1979), Pergunta-Resposta-Comentário por McHoul (1978), Iniciação-Resposta-Retroalimentação por Gabbiani (2005). Ela se caracteriza pelo controle da seqüencialidade da interação pelo professor, evidenciando a assimetria apontada na citação de Drew e Heritage (1992). Assim, Gabbiani (2005) afirma que “(...) a seqüência triádica permite à professora exercer controle sobre os conteúdos curriculares ou sobre os assuntos que estejam sendo tratados na conversa, com base na diferença de *status* ao seu favor” (p. 114)<sup>61</sup>. Sinclair e Coulthard (1975) foram os primeiros a descrever a seqüência; analisaram o discurso de sala de aula e concluíram que ele se organiza pela sucessão de intercâmbios cuja estrutura consta de três elementos: Iniciação, Resposta e Retorno, aos quais correspondem três movimentos discursivos, a saber, abertura, resposta e seguimento. É o professor quem realiza o primeiro desses movimentos, mediante várias ações possíveis: solicitar uma resposta verbal ou física, providenciar informação ou realizar alguma pergunta para comprovar se é possível continuar. O segundo movimento é realizado pelos alunos, com ações como responder verbalmente ou reagir fisicamente, mostrando compreensão do primeiro movimento. Por último, no movimento de seguimento, o professor aceita, avalia e/ou comenta (exemplificando, expandindo, justificando ou providenciando informação adicional) a ação do aluno. Adoto, neste trabalho, a denominação “seqüência IRA”, siglas que correspondem a Iniciação-Resposta-Avaliação, já utilizada previamente na literatura de Análise da Conversa etnometodológica no Brasil (Garcez, 2006), e que destaca o caráter de instrumento de avaliação dessa prática.

A seqüência IRA pode apresentar seqüências encaixadas, mas sempre se completa quando o participante que realizou a iniciação leva a cabo o terceiro movimento. No Excerto 3.2.13, Paco inicia com uma pergunta (linhas 137-138), Ivone responde com uma iniciação de reparo (linha 140), que Paco completa (linha 141), segue-se o segundo movimento da

---

*may be little perceived opportunity for the lay person to take the initiative (...) and professionals may gain a measure of control over the introduction of topics and hence of the “agenda” for the occasion.*

<sup>61</sup> *Es así que la secuencia triádica le permite a la maestra ejercer el control sobre los contenidos curriculares o temas de conversación que se estén tratando, en base a la diferencia de estatus a su favor.*

seqüência IRA, com a resposta de Ivone à pergunta inicial (linha 142) e, por último, a correção de Paco (linha 143):

Excerto 3.2.13 ("*Perejil*")

136 Paco: bien, ((olhando para o seu caderno)) e:: después  
 137 también siempre, e:: esquenta:r, ((levanta o olhar))  
 138 en español cómo yo digo,  
 139 (2,0)  
 140 Ivone: esquenta:r,  
 141 Paco: yo no puedo decir esquentar e: el pescado por ejemplo  
 142 Ivone: asar,  
 143 Paco: ca:lentar sí, [calentar], (.) esquentar es calentar °no,°=  
 144 Ivone: [ca:lentar]  
 145 Paco =°bien,°

O mais significativo do funcionamento dessa seqüência é que a ação iniciada pelo primeiro turno (linha 138) só se completa no terceiro movimento da seqüência (linha 143), isto é, com a avaliação do segundo movimento (linha 142). É interessante notar a espécie de surdez<sup>62</sup> que provoca a seqüência para o participante que realiza a pergunta inicial. Neste exemplo, Paco não lida com a resposta de Ivone (linha 142) como possibilidade de tradução do termo do português para o espanhol, simplesmente fornece a resposta correta que ele projeta no momento de realizar a pergunta inicial. Sinclair e Coulthard (1975) comentam que “raramente um professor faz uma pergunta porque quer saber a resposta; ele faz uma pergunta porque quer saber se um aluno sabe a resposta” (p. 36)<sup>63</sup>. Essas perguntas de informação conhecida são as que normalmente constituem o primeiro movimento da seqüência IRA, fazendo dela uma técnica que realiza, principalmente, as ações de testar e avaliar.

Uma prática relacionada com a seqüência IRA é a de produzir elocuições propositadamente incompletas.<sup>64</sup> Essa prática, conforme Koshik (2002), é utilizada para solicitar demonstrações de conhecimento em sequencias de correção de erros. No Excerto 3.2.14, Mila inicia reparo sobre a fala anterior de Antonio utilizando esse tipo de elocução (linha 14). A fala de Mila constitui o primeiro movimento da seqüência IRA, que projeta uma resposta já conhecida por ela, como demonstra a sua avaliação positiva (linha 16) do turno de Antonio (linha 15):

<sup>62</sup> “O falante da iniciação - produtor da pergunta de informação conhecida – opera em um enquadramento que o torna insensível de certo modo, quase surdo mesmo, a tudo o que não seja aquilo que já estava no seu repertório mental de respostas esperadas, muitas vezes um conjunto unitário.” (Garcez, 2006, p. 70).

<sup>63</sup> *A teacher rarely asks a question because he wants to know the answer; he asks a question because he wants to know whether a pupil knows the answer.*

<sup>64</sup> *Designedly incomplete utterances.* (Koshik, 2002).

Excerto 3.2.14 ("Caro y barato")

09 Mila: es un libro así (.) chiquito (.) más para dar una idea de  
 10 lo que [>son esas civili]zaciones<  
 11 Antonio: [puedo olhar,]((estendendo a mão para Mila))  
 12 (1,0)((Mila assente com a cabeça, olha para o livro e  
 13 avança em direção a Antonio))  
 14 Mila: puedo,  
 15 Antonio: °mirar°  
 16 Mila: e::so.  
 17 (2,0)((Mila olha para o livro aberto na sua mão))

É claro nesse excerto que a fala de Mila constitui uma elocução propositadamente incompleta que projeta uma avaliação posterior, e não uma iniciação de reparo, pois Mila está em condições de continuar a interação sem necessidade de reparar a fala de Antonio que ela aponta como problemática (linha 11), como demonstra a sua ação imediatamente após essa fala (linhas 12-13).

Ao organizar a seqüência de interação dessa forma, os participantes que realizam uma iniciação de uma seqüência IRA propõem a sua responsabilidade por avaliar a produção de respostas corretas, aceitáveis ou justificáveis, avaliando, assim, a relevância de qualquer contribuição dos outros participantes para a seqüência de falas em andamento. Quando alguma fala altera essa seqüência, como no caso de um aluno tomar a iniciativa para realizar uma pergunta, o professor emprega às vezes uma técnica que Markee (2000) denomina "estratégia de contra-pergunta"<sup>65</sup>, que consiste em responder às perguntas dos alunos com uma nova pergunta de resposta conhecida, iniciando, desse modo, uma outra seqüência IRA, que permite recuperar o controle do tópico e da tomada de turno. No excerto seguinte, Paco, em lugar de responder à pergunta de Felipe (linha 165), utiliza por duas vezes a técnica de contra-pergunta (linhas 166, 168):

Excerto 3.2.15 ("Afeitarse")

159 Rosa: Felipe (0,2) a qué horas duermes ((olhando para Felipe))  
 160 (.)  
 161 duerme, ((olhando para Paco))  
 162 Paco: a qué hora, (.) duermes:  
 163 Rosa: duermes ((olhando para Felipe))  
 164 (2,5)  
 165 Felipe: me duermo, (.) puedo decir, ((olhando para Paco))  
 166 Paco: a ver, vamos a ver cómo di[ces]  
 167 Felipe: [o du]ermo,

<sup>65</sup> Counter-question strategy.

168 Paco: a ver, qué te parece=  
 169 Felipe: =no sé  
 170 (1,0)  
 171 Felipe: [[me duermo]  
 172 Paco: [[bueno,] en re- en realidad depende mucho de de cuándo tú  
 173 lo vayas a decir bien, por ejemplo si tu- >si yo digo así<  
 174 yo me duermo (.) >o sea significa que-< o sea es que es  
 175 incontrolable (.) o sea me estoy durmiendo (.) me duermo  
 176 (.) bien,=  
 177 Felipe: =me acuesto, ((assente com a cabeça olhando para Paco))=  
 178 Paco: =pero cuando estás hablando así yo duermo, bien, o: o  
 179 [me acuesto,] bien,  
 180 Felipe: [me acuesto]((assente com a cabeça, abrindo as mãos))  
 181 (1,4)  
 182 Felipe: e- me acuesto:: a:: las: (2,6)((olha para baixo)) a la  
 183 medianoche ((olha para Paco))  
 184 Paco: a la medianoche (.) °a la medianoche° (.) i- incluso porque  
 185 así no, e- no sé, difícilmente sabemos a qué hora exacta  
 186 nos dormimos no, porque te acuestas, pero ahí te pones a  
 187 pensa:r durante el dí:a, y de repente pof no, h.h. o sea,  
 188 >no es algo que digo bueno me duermo ahora< y [ya no, h.h  
 189 (Marta): [(ya)  
 190 Paco: sí pero cuando te estás- cuando estás muy cansado que no  
 191 consigues mantenerte despierto, ahí me duermo (.) o sea,  
 192 ay, esta clase, me hace dormirme no, me da sueño (.) me  
 193 duermo con esta clase bien,  
 194 (.)

Depois de Felipe se colocar na impossibilidade de responder à pergunta (linha 169), e após um silêncio prolongado (linha 170), Paco inicia uma resposta para a pergunta (linha 172), em sobreposição a uma outra tentativa de Felipe de responder à contra-pergunta (linha 171). A peculiaridade dessas ações pode ser apreciada com maior clareza se pensarmos no caráter destacado que teria a utilização da técnica de contra-pergunta em uma situação de conversa cotidiana. A orientação dos participantes para a normalidade dessa organização sequencial demonstra a sua orientação para um contexto particular.

Essa normalização, pelos participantes, da ocorrência desse tipo de seqüências de avaliação tem conseqüências procedimentais para a compreensão das ações realizadas nesse contexto. Ela produz arcabouços inferenciais característicos da fala-em-interação de sala de aula, um dos aspectos mencionados por Drew e Heritage (1992) para caracterizar a fala-em-interação institucional. A operação desses arcabouços inferenciais se observa na relação sequencial entre as ações dos participantes, que demonstra um entendimento particular da ação anterior, dentre os entendimentos possíveis (Schegloff, 2006) que essa ação projeta. No Excerto 3.2.16, por exemplo, dentre as possíveis fontes de problema que pode estar apontando a iniciação de reparo de Paco (linha 17), Marta infere que o problema é a forma do pronome utilizado, como demonstra a sua auto-correção, no turno subsequente (linha 18):

Excerto 3.2.16 ("Afeitarse")

016 Marta: Malena, a qué hora: (0,2) a qué hora (.) ã:: se afeitada  
 017 Paco: a qué hora,  
 018 Marta: a qué hora TE afeitada  
 019 Paco: te parece que ella se afeitada,  
 020 Malena: ↑no::: ((olhando para Paco Todos os participantes olham  
 021 e sorrindo)) para Paco.

Em conversa cotidiana, na qual a preferência, como vimos, desfavorece a iniciação de reparo quando se está em condições de continuar a seqüência interacional, outras possíveis fontes de problema, como um problema de escuta da fala, uma categorização equivocada ou qualquer outro problema de compreensão seriam entendimentos preferentes com relação ao mostrado por Marta na sua correção. Não obstante, a normalidade da ocorrência, na fala-em-interação da aula de Língua Estrangeira, de iniciações de reparo por um dos participantes destinadas a testar e avaliar a construção de turnos aceitáveis por outros participantes inverte a preferência das inferências possíveis. Portanto, a seqüencialidade característica da fala-em-interação institucional gera arcabouços inferenciais particulares desse contexto. Essa é uma conseqüência procedimental da orientação dos participantes para identidades institucionais, pois define os procedimentos pelos quais os participantes produzem determinadas compreensões do que está sendo feito.

### 3.3 O trabalho de fazer aprendizagem no contexto institucional de sala de aula.

A seqüência IRA e a técnica associada de contra-pergunta, descritas na seção anterior, refletem e produzem modos de participação diferenciados, sendo que um dos participantes tem o papel de avaliador e pode definir o que os outros devem saber, bem como quem sabe ou não sabe. Nesse sentido, a ocorrência dessas práticas na fala-em-interação de sala de aula pode refletir e produzir uma compreensão de aprendizagem baseada na reprodução de conhecimento.

Essa forma de entender e fazer aprendizagem não aparece exclusivamente na fala-em-interação de sala de aula. Drew e Heritage (1992) afirmam que a seqüência IRA parece ser uma especialização organizativa para realizar a atividade de instruir e avaliar, e advertem que

é característica do contexto sala de aula apenas porque a atividade de instruir é recorrente nesse contexto, mas que é utilizada igualmente em outros contextos não institucionais, para realizar a mesma atividade (por exemplo, quando os pais instruem os filhos em casa). Isto é, segundo os autores, a seqüência IRA é peculiar, mas não exclusiva, da organização da fala-em-interação de sala de aula, na medida em que nesse contexto os participantes se orientam para uma compreensão de aprendizagem que inclua as atividades de instruir e avaliar.

Por outro lado, ao tentar definir a fala-em-interação de sala de aula como um sistema de troca de falas diferenciado da conversa cotidiana, pode ser mais apropriado falar, como propõe Markee (2000), de um *nexus* de sistemas de troca de falas. Schegloff (1987) define sistema de troca de falas como segue:

Um sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos como: gerir a alocação de turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em seqüências coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuições sucessivas, outras vezes, elocuições dispersas, por exemplo), fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em concerto e assim por diante. (Schegloff, 1987, p. 221)<sup>66</sup>

Markee (2000), ao falar de *nexus* de sistemas, aponta para o fato de não existir um único procedimento para a organização dos turnos de fala em um evento de sala de aula. No mesmo sentido, Drew e Heritage (1992) se referem à fala-em-interação de sala de aula como um contexto institucional não-formal, por oposição a contextos mais formais (por exemplo, um julgamento), porque os procedimentos de tomada de turno podem adotar formas quase conversacionais, tornando permeáveis os limites entre fala institucional e conversa cotidiana<sup>67</sup>.

Além disso, as formas institucionais de organização da fala-em-interação têm caráter convencional, são culturalmente variáveis e vulneráveis a processos de mudança social (Drew & Heritage, 1992). Portanto, a seqüência IRA é apenas uma das possibilidades de organização

<sup>66</sup> A speech exchange system is specified by the form of organized solutions it has to such generic problems as managing the allocation and size of turns among the parties, providing for the organized production of stretches of talk into coherent sequences and courses of action (sometimes organizing successive utterances, sometimes dispersed ones, for example), furnishing orderly means for dealing with troubles of speaking, hearing, and understanding the talk so as to allow the action to proceed there and then, providing orderly procedures for the starting and ending of episodes of concerted interactional activity, and the like. (Tradução de Garcez, 2006).

<sup>67</sup> Garcez (2002b) descreve de modo similar o caráter institucional particular da fala-em-interação de sala de aula.

dos turnos de fala em sala de aula, e produz apenas algumas compreensões possíveis da meta institucional. Há, de fato, outras formas de organizar a fala-em-interação de sala de aula, a partir de entendimentos diferentes da função da instituição e de como devem organizar-se nela as relações de participação.

Sawchuck (2003), por exemplo, rejeita a idéia de senso comum de que a aprendizagem seja um ato cognitivo individual definido por relações hierárquicas de conhecimento. A partir da análise de dados de fala-em-interação entre duas pessoas que estão aprendendo a lidar com computadores em um laboratório, ele define a “aprendizagem informal” como um sistema de troca de falas com características tanto da comunicação formal pedagógica quanto da conversa cotidiana, que, por caracterizar-se pelo controle compartilhado entre os participantes da alocação de turnos, pode ser um meio para transformar formas de conhecimento, em lugar de reproduzi-las.

Garcez (2006), por sua parte, aponta para as limitações da fala-em-interação de sala de aula pautada por seqüências IRA e propõe um outro entendimento de aprendizagem:

(...) a seqüência canônica da fala-em-interação de sala de aula se presta à reprodução de conhecimento: no limite, trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verdade pelo participante que atua na capacidade de professor. As limitações dos métodos de ação tornados possíveis pela seqüência – para aqueles de nós que gostaríamos de ver os encontros interacionais em sala de aula como encontros para a construção conjunta de conhecimento – não dizem respeito apenas aos alunos, mas também ao professor, que dificilmente pode ser verdadeiro aprendiz na interação encadeada pela seqüência IRA. (Garcez, 2006, pp. 69-70)

Trata-se, também, de um entendimento de aprendizagem diferente da reprodução de conhecimento através de relações hierárquicas e assimétricas de participação. Esse trabalho e outros dos integrantes do grupo ISE<sup>68</sup> (Conceição & Garcez, 2005; Freitas, 2006; Salimen, 2006; Bulla, 2007; Garcez & Melo, 2007; Schulz, 2007) estudam metas e práticas alternativas, observáveis na fala-em-interação de sala de aula, que ponham em prática esse entendimento de aprendizagem como construção conjunta de conhecimento<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia: <http://www.grupoise.blogspot.com/>

<sup>69</sup> Os dados de Conceição (2008) podem constituir um avanço na discussão do grupo ISE sobre formas de produção conjunta de conhecimento, pois fornecem evidências para questionar uma relação biunívoca entre a organização da fala-em-interação em seqüências IRA e a reprodução de conhecimento.



No começo do capítulo, ao falar das alterações, observáveis nos dados, da organização da tomada de turno, com relação à conversa cotidiana, que produzem certa assimetria de oportunidades de acesso ao piso interacional pelos distintos participantes, adiantei que há outras formas possíveis de organizar a tomada de turno, que produzem diferentes distribuições das oportunidades de participação. Markee (2000), por exemplo, afirma que o trabalho em grupos pequenos de alunos, dos quais o professor não participa, se organiza por “um sistema de troca de falas de poder igualitário e localmente gerenciado” (p. 91)<sup>70</sup>. O Excerto 3.3.1 abaixo corresponde a uma seqüência da realização de uma tarefa pedagógica para a qual os participantes se organizaram em grupos de três pessoas, sendo que Paco supervisiona o andamento da tarefa nos diferentes grupos. Marta, Felipe e Gustavo elaboram um programa de atividades para um grupo de empresários argentinos que irão visitar a sua cidade. A organização da tomada de turno, em contraste com outros dados analisados anteriormente, não se pauta pelo controle por um dos participantes do acesso ao piso interacional. Aqui, pelo contrário, há uma alternância de turnos mais próxima da sistemática da conversa cotidiana, porém, com algumas adaptações às particularidades da tarefa que os participantes estão realizando:

Excerto 3.3.1 (“Planes”)

123 Marta: [[por la mañana del domingo, pase[a:r,  
 124 Felipe: [de- dejámoslos  
 125 descansar ((Marta olha para ele))  
 126 Marta: pas- dejámoslos descansar, ((escrevendo))  
 127 Felipe: sí, sí ((olha para o caderno de Marta))  
 128 Marta: i:sso, [°i:sso° ((escrevendo))  
 129 Gustavo: [é  
 130 Marta: °dejamos,° ((escrevendo))  
 131 Felipe: durmiendo ta:rde:,  
 132 Marta: descansar (0,2) ((escrevendo)) en el hotel.  
 133 Gustavo: los dejamos  
 134 Marta: los dejamos (0,3) en el hotel  
 135 (1,0)((termina de escrever, olha para Gustavo, depois  
 136 para o caderno de novo))  
 137 Marta: por la tarde,  
 138 Felipe: vamos- va- VAMOS a deJAR, no sería vamos a dejarlos  
 139 descansar, ((olham para ele))  
 140 Gustavo: °pue- puede ser° ((olhando para Felipe))  
 141 Felipe: acho que tem que ( ) botar [( ) ((olha para G.))  
 142 Marta: [vamos,  
 143 Gustavo: [(>tá, então tá<)  
 144 Marta: vamos a (1,0) deja- dejalos, ((escrevendo))  
 145 Felipe: dejarlos ((olhando para o caderno de Marta))  
 146 Marta: [[dejarlos, ((escrevendo))  
 147 Gustavo: [[los ((olhando para o caderno de Marta))  
 148 Felipe: a, ((olhando para o caderno de Marta))

<sup>70</sup> ... a locally managed, equal power speech exchange system.

149 Gustavo: a descansar ((olha para Felipe e depois para o caderno  
 150 de Marta))  
 151 Marta: a descansar ((escrevendo no caderno))  
 152 Felipe: no, descansar, tem um a ai ((aponta para o caderno))  
 153 Marta: tem a, aquí ô (0,3) a dejarlos descansar en el hotel  
 154 (0,3)((Marta escreve))  
 155 (Gustavo): °eso°  
 156 Marta: sí

Como Marta está escrevendo no seu caderno o programa de atividades, conforme vai sendo organizado, é ela, normalmente, quem inicia as seqüências, propondo uma atividade (linha 123). Além disso, Felipe e Gustavo se orientam para esse trabalho de escrita, esperando que Marta termine de escrever (linha 132) para iniciar uma outra seqüência ou iniciar reparo (linha 133). Nesse espaço de espera, ela muitas vezes se adianta às iniciações deles, iniciando uma outra seqüência (linhas 134-137). Apesar de que a forma como os participantes organizam a tarefa gera uma certa assimetria na tomada de turnos de fala, por conta da responsabilidade de Marta em escrever, não existe um controle rígido do piso conversacional por um dos participantes. Eles se auto-selecionam para falar (linhas 124, 131, 137, 144) e, cada um deles, em posseção do turno de fala, aloca o turno seguinte a um ou outro participante através do olhar (linhas 140, 141). A construção dos turnos apresenta também uma particularidade, que consiste em completá-los, em algumas ocasiões, de forma colaborativa. Para essa construção conjunta dos turnos, os participantes iniciam ou realizam o reparo das falas dos outros (linha 133, 145, 152), sem modalização, alterando a preferência pelo auto-reparo da conversa cotidiana. Em contraste com os excertos anteriormente analisados, não há uma atribuição de conhecimento superior a um dos participantes, como se observa no fato de não ser sempre a mesma pessoa quem corrige as falas dos outros (Gustavo na linha 133, Felipe na linha 145), ou na configuração da seqüência de reparo (que levam a cabo de forma consensual, linhas 138-143). Essa configuração da participação, para a realização dessa tarefa pedagógica, é apenas um exemplo das várias possibilidades de organização da troca de falas no contexto de sala de aula. Os métodos dos participantes para fazer aprendizagem são sensíveis a essas diferentes configurações.

Todos esses aspectos, a organização da tomada de turno, do reparo e da seqüência interacional, as relações de participação mantidas, a orientação para identidades institucionais, os limites quanto às contribuições aceitáveis e os arcabouços inferenciais que operam nos diferentes contextos produzidos devem ser levados em conta na hora de realizar uma descrição de aprendizagem que busque a perspectiva êmica, isto é, baseada na análise das

práticas e ações dos participantes. A produção intersubjetiva de um entendimento particular do contexto de interação tem conseqüências para a definição do trabalho de fazer aprendizagem pelos participantes. Nos dados gerados para esta pesquisa, é possível observar que, por um lado, os participantes se orientam para a meta institucional, isto é, para a relevância de fazer aprendizagem, em momentos interacionais nos quais nenhuma tarefa institucional está sendo realizada. Isso acontece no dado “*Caro y barato*”, analisado no Capítulo 1, durante uma interação entre Antonio e Mila antes de ser proposta a primeira tarefa pedagógica da aula; e no dado “*Quiosco*”, que analiso na Terceira Parte, durante um relato de Antonio, também antes da primeira tarefa pedagógica da aula (ver transcrições no Anexo IV). Por outro lado, durante a realização de diferentes tarefas pedagógicas, como uma apresentação de uma receita à turma (“*Perejil*”), uma tarefa de escrita em grupos (“*Planes*”), uma discussão com toda a turma (“*Futuro*”) ou uma prática estrutural de verbos coordenada por um dos participantes (“*Afeitarse*”), eles fazem o trabalho de aprender de formas diferentes, sensíveis à organização da participação para a realização dessas tarefas.

Neste capítulo, analisei, nos dados gerados para a pesquisa, a orientação dos participantes para a produção intersubjetiva de um contexto institucional. Essa orientação se observa empiricamente em algumas particularidades da fala-em-interação de sala de aula. Em primeiro lugar, mostrei a orientação para a identidade profissional de um dos participantes, como aquele que tem a responsabilidade de dar início e finalizar o evento, assim como de propor as tarefas a serem realizadas. Em segundo lugar, descrevi como algumas alterações da organização da tomada de turno, do reparo e da seqüencialidade com relação à conversa cotidiana demonstram a orientação para identidades diferenciadas, produzindo assimetrias de acesso ao piso conversacional, de competência para monitorar a própria fala e de distribuição do conhecimento (neste último aspecto me detenho no próximo capítulo).

A orientação dos participantes para esse contexto e essas identidades tem como conseqüências procedimentais: uma organização particular dos eventos como um todo (quando começam, quando terminam, quais são as atividades realizadas), determinados limites quanto às contribuições que são consideradas legítimas, determinados arcabouços inferenciais para a compreensão das ações que são realizadas, e um entendimento particular da meta que orienta o evento, entendida como a realização intersubjetiva que os participantes tornam relevante em diferentes momentos, enquanto levam a cabo diferentes atividades. Essa

meta, nos eventos analisados nesta pesquisa, é aprender língua estrangeira. Dos métodos utilizados pelos participantes para tornar relevante o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, trato na Terceira Parte. Para contextualizar a descrição desses métodos, apresento, no Capítulo 5, a compreensão etnometodológica do pertencimento a comunidades pelo domínio da linguagem natural. A descrição dos métodos para fazer aprendizagem de vocabulário, contingentes e sensíveis às diferentes atividades e configurações da participação produzidas pelos participantes ocupa o Capítulo 6. No Capítulo 4, a seguir, discuto questões de cognição na fala-em-interação.

## **4. Cognição na fala-em-interação e o trabalho de fazer aprendizagem**

Ao expor a fundamentação teórica deste trabalho, falei da estreita ligação entre ação, linguagem e cognição. Expliquei o entendimento etnometodológico da intersubjetividade, segundo o qual as pessoas, falando em interação, se organizam para realizar atividades em conjunto, através de operações baseadas em conhecimento de senso comum, visto, mas não destacado. No Capítulo 2, ao descrever essas operações, mostrei como as pessoas produzem compreensões, exibidas na ordenação seqüencial das suas ações na fala-em-interação. Entre essas compreensões, estão as descritas no Capítulo 3, de contextos e identidades. Adiantei, no mesmo capítulo, que as pessoas atribuem conhecimento umas às outras ao produzirem identidades institucionais.

Já que, à luz dessas constatações, a cognição faz parte do uso da linguagem em interação, discuto, neste capítulo, os posicionamentos de alguns etnometodólogos, analistas da conversa, e psicólogos discursivos ingleses sobre a exequibilidade e o modo de analisar a cognição na fala-em-interação, com o intuito de definir o posicionamento adotado neste trabalho, para a descrição dos métodos de fazer aprendizagem que apresento na Terceira Parte.

### **4.1 Posicionamentos sobre a análise da cognição na fala-em-interação.**

A aprendizagem, assim como a categorização ou a produção e compreensão da fala, são atividades incluídas na categoria mais geral de cognição. Essas atividades são associadas, na Ciência Cognitiva, a vários processos, funções, faculdades e habilidades, que podem ser atribuídos ao cérebro, à mente, ou à pessoa como organismo (Lynch, 2006). Potter e Molder (2005) afirmam que a Ciência Cognitiva, hoje em dia, é uma área de estudo interdisciplinar,

abordada pela Psicologia, a Computação, a Antropologia, a Linguística, a Neurociência, ou a Filosofia, e que não há uma noção única de cognição, comum às diferentes disciplinas.

Pesquisadores que abordam questões de cognição na fala-em-interação (Firth & Wagner, 1997; Potter & Molder, 2005) têm apontado para as divergências, na abordagem empírica dessas questões, entre os estudos de corte cognitivista e os estudos voltados para a interação social. Enquanto os primeiros se baseiam no método hipotético-dedutivo, em experimentos controlados, e têm os avanços da Neurociência como pauta, os estudos da fala-em-interação adotam uma metodologia interpretativa de corte sociológico. Essas maneiras de pesquisa diferenciadas refletem entendimentos diferentes acerca da cognição. Os analistas da conversa se baseiam em uma visão que entende a cognição como um fenômeno fundamentalmente social. Abordam o seu estudo levando em conta as particularidades do contexto interacional no qual ela se produz. Já as pesquisas cognitivistas privilegiam uma compreensão individualista da cognição e procuram a abstração das particularidades contextuais, para elaborar regras universais que expliquem as faculdades e os processos cognitivos que a neurobiologia possa comportar.

O individualismo que permeia a visão cognitivista é herança do dualismo cartesiano. Descartes explicou a impossibilidade de conhecer o mundo de forma não mediada, atribuindo à mente a percepção da realidade e a produção das idéias que conformam o conhecimento. Partindo dessa idéia da mente individual como localização do conhecimento, a visão cognitivista dissocia mente e corpo (operações cognitivas e desempenho corporal) na ação e comunicação humanas, entendendo que há uma relação de causa-efeito entre os estados e processos cognitivos dos atores e as suas ações. Essa visão fundamenta também o modelo de transferência de informação que explica o uso da linguagem na perspectiva cognitivista, segundo o qual a língua é um sistema utilizado para expressar e transmitir pensamentos. Assim, a linguagem e a ação humanas são precedidas e explicadas por processos cognitivos, o que faz possível distinguir, nesse entendimento, competência (conhecimento) e desempenho (ação).

Diferentes tradições de pesquisa que examinam a ação social no uso da linguagem, como a Análise da Conversa, não se pautam por uma tal visão individualista, porque ela não explica o funcionamento da linguagem e da cognição em situações naturais. Os analistas da fala-em-interação se fundamentam, pelo contrário, em visões de cognição e de linguagem que

destacam a o seu caráter intersubjetivo e a sua organização social (Reddy, 1993; Winkin, 1998; Schegloff, 1995). Porém, são vários os posicionamentos no tocante à análise de questões cognitivas na fala-em-interação. Concretamente, existe uma discussão entre analistas da conversa (Drew, 2005; Heritage, 2005; Kitzinger, 2006; Schegloff, 2006) e etnometodólogos (Coulter, 2005; Maynard, 2006; Antaki, 2006), de um lado, e psicólogos discursivos ingleses (Edwards & Potter, 2005; Potter, 2006), de outro lado, sobre a pertinência e a exequibilidade de analisar questões de cognição na fala-em-interação e, em segundo lugar, sobre a definição das questões analisáveis.

A Psicologia Discursiva se define pelo estudo de questões da Psicologia através da análise da fala-em-interação. Assim, estuda como a mente, a memória, o conhecimento, e outras noções cognitivas são topicalizadas, categorizadas e utilizadas no discurso, como instrumentos para realizar ações. Edwards e Potter (2005) descrevem três linhas de trabalho da Psicologia Discursiva: em primeiro lugar, criticar tópicos da Psicologia cognitiva e redefini-los enquanto práticas discursivas; em segundo lugar, explorar os usos situados e retóricos do léxico psicológico de senso comum (chateado, ciumento, saber, sentir, querer, etc.) para examinar o trabalho interacional para o qual ele é utilizado; por último, examinar como temas psicológicos (intencionalidade, dúvida, crença, preconceito, etc.) são administrados na fala-em-interação, sem necessariamente serem nomeados, analisando as atribuições psicológicas que os participantes fazem com as suas descrições de fatos e pessoas.

Para realizar essas tarefas, os psicólogos discursivos utilizam a tecnologia analítica da Análise da Conversa, mas recebem críticas dos pesquisadores afiliados a essa abordagem por limitar o estudo da cognição ao que as pessoas dizem, isto é, aos termos utilizados, enquanto recursos retóricos (Coulter, 2005). Kitzinger (2006) aponta, como uma limitação da Psicologia Discursiva, que a sua agenda se define pelo seu caráter pós-cognitivista, sem superar o posicionamento de crítica à Psicologia convencional, e sem desenvolver um programa de pesquisa próprio, que contribua com descobertas empíricas não limitadas por uma visão cognitivista. Edwards e Potter (2005) defendem a abordagem da Psicologia Discursiva afirmando que ela não se compromete com uma definição ontológica da mente humana, e que, pelo contrário, descreve os estados mentais para os quais as pessoas se orientam, sem discutir a sua natureza, apenas analisando para que são utilizados na fala-em-interação. Não obstante, o foco de pesquisa, conforme o definem Edwards e Potter, parece limitado:

O nosso foco é, especialmente, o que chamamos (de forma provisória) “mente e realidade” – como as pessoas utilizam noções de senso comum de uma realidade “externa”, como uma espécie de cenário para uma gama de estados mentais e características pessoais, e um âmbito de evidências para inferências sobre as mesmas. (Edwards & Potter, 2005, p. 243)<sup>71</sup>

O limite mais sério da proposta da Psicologia Discursiva para a abordagem da cognição na fala-em-interação parece ser o entendimento de quais seriam as questões cognitivas a analisar, pois, apesar de criticar a abordagem da Psicologia cognitiva, continua submetendo a sua agenda de pesquisa a questões e conceitos que partem da visão individualista de cognição.

Entre os analistas da conversa e etnometodólogos, há diferentes posicionamentos. Coulter (2005) afirma que a maioria dos etnometodólogos não considera a possibilidade de estar contribuindo, com as suas pesquisas, para a teorização cognitiva. Ele mesmo defende que o conceito de mente e as operações a ele atribuídas são noções vernáculas ou reificações filosóficas, e que o uso da linguagem em interação se explica por uma racionalidade implícita nas práticas, não por processos mentais. Segundo o autor, o que as pessoas sabem é o que conseguem formular e distinguir, e, portanto, para explicar esse conhecimento, não é preciso atribuir o conhecimento de regras ou procedimentos mentais aos interagentes, e sim, pelo contrário, explicar as regras ou procedimentos com os quais a sua conduta está acorde. Coulter defende a impossibilidade de diálogo entre as pesquisas etnometodológicas e as da ciência cognitiva, e ainda adverte que o cognitivismo pode impedir a compreensão de como falamos e escutamos, como dizemos e fazemos coisas, na vida diária.

Outros autores abrem portas para o diálogo com a ciência cognitiva. Schegloff (2006) propõe uma forma de contribuição da Análise da Conversa para o estudo de questões cognitivas, de modo que analistas da conversa e analistas neuro-cognitivos poderiam trabalhar em conjunto. Ele reconhece na Análise da Conversa a atenção para questões cognitivas que, no entanto, não podem ser tratadas de forma adequada desde um paradigma cognitivista. O autor traz o exemplo dos “possíveis” com os quais trabalham os interagentes, isto é, como eles lidam com as possíveis ações implícitas na fala anterior, como resolvem essa multiplicidade de possibilidades e alcançam a compreensão do que o outro está fazendo, e como demonstram

---

<sup>71</sup> *We focus particularly on what we (provisionally) call ‘mind and reality’ – on how people deploy common sense notions of an ‘external’ reality as a kind of setting for, and evidential domain for inferences about, a range of mental states and personal characteristics.*



essa compreensão na sua resposta à fala anterior. As análises de seqüências de fala-em-interação permitem apreciar que, nos turnos seguintes, se comprova se a compreensão demonstrada por um participante corresponde com a ação possível projetada pelo outro no turno anterior, podendo os interagentes, então, revisar essa compreensão à luz das outras compreensões possíveis. Schegloff sugere, como explicação, um modelo de “passes múltiplos” para responder às ações anteriores, um modelo que, adverte, deve ser entendido em princípio como uma metáfora, mas que poderia ser objeto de estudo pelos cientistas cognitivos. Portanto, defende a possibilidade de diálogo com a ciência cognitiva, delimitando o alcance da Análise da Conversa e, ao mesmo tempo, a sua contribuição para uma ciência cognitiva não cognitivista, que partiria de análises da cognição situada e intersubjetiva.

Kitzinger (2006), por sua parte, propõe uma agenda para a pesquisa da cognição na fala-em-interação da perspectiva da Análise da Conversa, que incluiria: (a) a organização social de demonstrações e sinalizações corporais da cognição, por exemplo, como se organizam seqüencialmente as demonstrações de surpresa e qual é o trabalho interacional que elas fazem, (b) a cultura sem cognição, ou a produção da cultura na interação, e (c) a cognição manifesta na interação, isto é, as capacidades cognitivas das quais depende a fala-em-interação, como no caso de lembranças que se tornam evidentes na fala.

Sobre o primeiro aspecto, Kitzinger afirma, em primeiro lugar, que a análise da fala-em-interação permite observar a independência das sinalizações de cognição com relação a estados cognitivos internos, e, em segundo lugar, que o analista da conversa deve ir além dessa constatação e descrever como essas sinalizações se organizam na interação, por exemplo, descrever como a fala pode ser desenhada para solicitar uma sinalização de surpresa e qual é o trabalho interacional que realizam essas sinalizações. O segundo aspecto, a produção da cultura na interação, consistiria em analisar a manutenção de uma visão de mundo a partir de práticas como categorizações ou expressões de surpresa. O terceiro aspecto representaria, segundo a autora, a possibilidade de colaboração com a ciência cognitiva. Por cognição manifesta na interação Kitzinger entende o fato de que, independentemente de os participantes desenharem ou não a fala para exibir ou provar estados mentais, essa fala pode revelar fenômenos cognitivos, como o processamento cognitivo por trás de uma busca de palavras, um estado mental de confusão (Drew, 2005), uma mudança de estado cognitivo indicada por um “*oh*” (Heritage, 2005), ou a capacidade de memória manifesta na fala.

As duas primeiras propostas de pesquisa, isto é, (a) a organização social das demonstrações e sinalizações corporais da cognição, e (b) a produção da cultura na interação, estão fundamentadas na visão procedimental de intersubjetividade própria da Análise da Conversa etnometodológica: trata-se de cognição produzida pelas práticas interacionais e, portanto, observável nas mesmas. O terceiro aspecto, a cognição manifesta na interação, propõe, de forma similar a Schegloff (2006), que a Análise da Conversa pode apontar para realizações interacionais cuja ocorrência implica a existência de processos, estados e habilidades cognitivos aparentemente individuais. Kitzinger ilustra esse aspecto com um exemplo de fala-em-interação no qual as participantes se orientam para lembranças compartilhadas de um outro momento interacional, construindo o turno de uma determinada maneira e ratificando essa orientação na seqüência. A autora se declara não-agnóstica quanto à realidade dos processos, estados e habilidades cognitivos, e defende que, para realizar a fala na qual se observa essa orientação para lembranças, as participantes devem ter a capacidade cognitiva de lembrar.

Kitzinger menciona as análises de Heritage (2005), que descrevem como as pessoas exibem estados cognitivos através de expressões como a partícula “*oh*”. O autor afirma que a partícula é uma das técnicas utilizadas pelos participantes para demonstrar, a cada momento da interação, quem sabe o quê, sinalizando mudanças nos estados de conhecimento e informação. A análise da ocorrência da partícula em diferentes lugares da seqüência interacional permite descrever diferentes ações, relacionadas com a construção conjunta da *accountability* desses estados de cognição. A partícula é utilizada, por exemplo, para aceitar um turno anterior como informação previamente desconhecida, para aceitar uma ação como correção de algum posicionamento previamente mantido, ou para ratificar a saída de uma seqüência de reparo. Heritage problematiza a realidade psicológica dos estados de conhecimento e informação sinalizados pela partícula “*oh*”, afirmando, embasado na análise de algumas seqüências de fala-em-interação, que ela pode ser proferida, ou não, independentemente do momento em que uma mudança de estado cognitivo se produz. Por isso, destaca a contribuição desse tipo de análise, não tanto para a descrição de estados cognitivos individuais, quanto para a compreensão das relações sociais, na medida em que elas implicam a distribuição da “propriedade do conhecimento” (p. 196).

As propostas de Schegloff (2006), Kitzinger (2006) e Heritage (2005) contemplam a possibilidade de apontar, a partir da análise da fala-em-interação, para capacidades, estados,

ou processos cognitivos que parecem ser individuais, embora exibidos nessas práticas interacionais. Kitzinger é a mais contundente ao defender que a sua análise demonstra empiricamente a existência dessas capacidades, estados ou processos; Heritage, pelo contrário, problematiza o fato de que as práticas interacionais constituam evidências empíricas de estados cognitivos, e Schegloff adverte que o seu modelo de “passes múltiplos” deve ser entendido como uma metáfora, que sugere apenas uma questão a ser explorada pela ciência cognitiva. No caso da memória manifesta na interação, considero que a Análise da Conversa conta com o arcabouço teórico e metodológico necessário para afirmar, como Kitzinger, que, ao construir o seu turno de uma determinada maneira, uma das participantes está, de fato, lembrando, e demonstrando a sua capacidade de lembrar para a outra participante, que, nas suas ações na seqüência, ratifica essa lembrança como conhecimento intersubjetivamente compartilhado. Porém, os outros casos, ou seja, o funcionamento de um modelo de “passes múltiplos” (se for entendido como um processo individual paralelo às operações interacionais), o processamento cognitivo por trás de uma busca de palavras, ou a ocorrência de mudanças de estado cognitivo anteriormente à sua exibição nas ações em interação, me parecem fora do alcance descritivo da Análise da Conversa.

Para descrever a cognição a partir de uma perspectiva etnometodológica, Maynard (2006) propõe, em primeiro lugar, abandonar os dualismos corpo-mente, externo-interno, público-privado, etc., considerando a cognição uma parte evidente do discurso interacional, e não a sua causa. O autor opina que o problema maior da visão cognitivista não é afirmar que as atitudes, valores, normas, ou outros fatores internos, como os neurobiológicos, possam prever parcialmente a conduta. O problema, afirma, são os casos de conduta que não são explicados a partir dessas causas. A sua proposta de análise é inverter a relação: entender, em primeiro lugar, que as demonstrações de conhecimento, as opiniões, e outras cognições reconhecíveis pelos participantes como individuais são fatos produzidos interacionalmente. Uma análise da cognição desde a abordagem etnometodológica, então, consistiria na descrição do trabalho de produzir, de forma colaborativa, esses estados cognitivos individuais. Sobre a possibilidade de diálogo entre essa descrição e os avanços da neurobiologia, Maynard sugere que, para dissolver o dualismo corpo-mente é preciso realizar descrições da organização natural tanto da neurobiologia quanto da interação para, depois, poder estabelecer relações.

Ao considerar a aprendizagem uma realização intersubjetiva, analisável na fala-em-interação nos termos da Análise da Conversa, desde uma compreensão etnometodológica da cognição, a minha descrição dos aspectos cognitivos relacionados com o trabalho de fazer aprendizagem se fundamenta na análise dos métodos pelos quais os participantes tornam visíveis, descritíveis e justificáveis, para todos os efeitos práticos, esses aspectos cognitivos. Essa produção interacional da cognição tem caráter prático e contingente às particularidades do contexto interacional mantido. Nesse sentido, Antaki (2006) afirma que as cognições são produzidas como realidades a serviço de algum propósito interacional e, em certas ocasiões, institucional. Para os participantes, essas cognições são capacidades ou estados objetivos e individuais, enquanto não forem questionados; a análise etnometodológica permite descrever essas cognições enquanto produções intersubjetivas dos participantes, adequadas aos efeitos práticos das interações analisadas.

#### **4.2 A produção de cognições pelos participantes na seqüência de fala-em-interação.**

Nos Capítulos 2 e 3, mostrei como a organização da tomada de turno e a do reparo são recursos para analisar a intersubjetividade mantida pelos interagentes, entendido o seu caráter procedimental. Sendo assim, é possível descrever os métodos para produzir cognições a partir da análise de seqüências de fala-em-interação. Schegloff (1991) propõe algumas áreas de trabalho analítico da Análise da Conversa que permitem mostrar a produção interacional de cognição socialmente compartilhada.

Uma dessas áreas consiste nas ações de categorização, pelas quais os participantes ratificam ou contestam conhecimento compartilhado, visto, mas não destacado. Como as práticas de categorização figuram centralmente no trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário, essa área de análise da produção de cognição compartilhada é considerada a seguir, no Capítulo 5 da Terceira Parte.

Uma outra área de análise é o estudo de como a compreensão das falas pelos participantes, isto é, de como uma ação determinada, e não outras possíveis, exhibe a orientação para conhecimento compartilhado, ou para diferentes distribuições de conhecimento. Por exemplo, Schegloff (1991) explica como uma fala com formato de

anúncio, quando ela informa sobre o que já constitui conhecimento compartilhado pelos participantes, pode ser compreendida por eles como uma outra ação, diferente de anunciar. Da mesma forma, nos eventos analisados nesta pesquisa, é possível observar como os participantes ratificam uma distribuição assimétrica de conhecimento, ao exibirem uma compreensão das falas com formato de pergunta de um dos participantes não como solicitações de informação desconhecida e sim como testes, como acontece com a seguinte pergunta de Paco (linha 154):

Excerto 4.2.1 ("*Perejil*")

154 Paco: =<qué es Ola>,  
 155 Patrícia: una ola de árbol no, ((olhando para Paco, de lado))  
 156 Paco: una ola de, ((olha para Patrícia))  
 157 Patrícia: ola de árbol no,  
 158 Paco: de á:rbol,  
 159 Patrícia: no: ,  
 160 (0,3)  
 161 (Elisa): °é uma:-° hoja,  
 162 Paco: no, Ola (.)((desenha com a mão uma curva no ar))ola  
 163 del mar es, [la ola es del mar,  
 164 Patrícia: [a:h ola del m[a::r]  
 165 Paco: [ola bilen, (.) una Ola  
 166 (0,3)

A pergunta inicial (linha 154) inicia uma seqüência IRA, ao demonstrar Paco, com a sua correção final (linhas 162-163), que não se trata de uma solicitação de informação desconhecida por ele e sim de um teste para os outros participantes. Ele se coloca, assim, como conhecedor da informação solicitada e, com a sua correção, exhibe o desconhecimento da informação por parte das participantes que se manifestaram. Estas, por sua vez, demonstram a sua compreensão da pergunta inicial como um teste, em primeiro lugar, solicitando sempre a confirmação de Paco nas suas respostas (linhas 155, 157, 159, 161) e, em segundo lugar, sinalizando a aceitação da informação introduzida por Paco na sua correção (linhas 164). Essas ações exibem uma orientação para estados e mudanças de conhecimento individuais, cognições que são produzidas para o propósito interacional, e institucional, do contexto para o qual se orientam os participantes.

A terceira possibilidade de análise proposta por Schegloff é a dos posicionamentos adotados pelos participantes em relação ao seu estado de conhecimento e ao dos seus interlocutores, por exemplo, utilizando a partícula "*oh*", como descreve Heritage (1984b, 2005). Schegloff propõe analisar esses posicionamentos interacionais para explicar a sua

relação com “eventos cognitivos”. Neste trabalho, analiso as práticas que exibem o posicionamento dos participantes em relação ao seu estado de conhecimento e ao dos seus interlocutores para descrever como essas ações fazem parte dos métodos dos participantes para fazer aprendizagem.

Algumas práticas pelas quais os participantes se orientam para estados de conhecimento constituem ações de solicitação de informação, como a fala de Antonio (linhas 61-63) no trecho seguinte:

Excerto 4.2.2 (“Caro y barato”)

```
61 Antonio: [yo no me:: recuer-](Mila assente))
62 yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en
63 [español]
64 Mila: [ba↑rato,] [igual]=
65 Antonio: [barato,]=
66 Mila: =[[barato,
67 Antonio: [[caro, barato,=
68 Mila: =caro y barato (.) °sí°
69 (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))
```

Ao posicionar-se dessa forma em relação ao seu estado de conhecimento, e atribuir a Mila o conhecimento da informação, Antonio se orienta para identidades institucionais relevantes para o trabalho de fazer aprendizagem.

Porém, os participantes não se posicionam em relação a estados de conhecimento apenas utilizando termos do léxico cognitivo (*no me recuerdo*), pelo contrário, eles podem atribuir estados de conhecimento, por exemplo, realizando perguntas como as de Ana (linhas 6 e 11):

Excerto 4.2.3 (“Perejil”)

```
003 Ana: e:: (1,8) yo procuré:: (.)((olhando para o quadro))
004 lata ((olhando para Paco))
005 (.)
006 Ana: como lata de: de guisantes, se puede decir,
007 Paco: ↑sí:
008 (.)((Ana se vira para o quadro))
009 Paco: media lata de guis°antes°.
010 (7,0)((Ana escreve no quadro, Paco observa))
011 Ana: opciona:l, ( )
012 (.)((Ana pára de escrever, Paco assente))
```

Com essas perguntas, Ana seleciona Paco, de entre os presentes, como participante endereçado, atribuindo-lhe, assim, conhecimento.

Da mesma forma, no seguinte excerto, alguns participantes exibem o seu estado de conhecimento em vários momentos, ao reconhecerem o caráter informativo das falas de Paco:

Excerto 4.2.4 ("Afeitarse")

029	Marta:	°no es arreglar°,	Gustavo fala com Felipe.
030	Paco:	e?	Rosa fala para Ivone, depois
031	Marta:	no es arreglar,	as duas olham para Malena,
032	Paco:	no: no no (.) afeitarse (.) a	que fala alguma coisa para
033		ver	elas.
034		(0,4)	
035	Paco:	por ejemplo, mira, [Gustavo=	Felipe e Gustavo olham para
036	Marta:	[a::::	Paco. Rosa fala com Malena.
037	Paco:	=hoy no se ha afeitado no,	
038	Gus:	h.h.h.((passa mão no cabelo))	
039	Felipe:	h.h.h.((olhando para Gustavo))	
040	Marta:	disculpa discul[pa	Malena imita alguém se
041	Ivone:	[°°a::°°	barbeando, olhando para
042		((olhando para Malena))	Rosa, que assente com a
043	Paco:	afeitarse sí, la barba	cabeça.
044	Marta:	[Malena]	
045	Ivone:	[A::::]((olhando para Paco))	
046	Marta:	a [qué ] hora- a qué hora-	Rosa e Sara escrevem nos
047	Paco:	[no,]	cadernos. Beatriz abre a
048		(.)	boca olhando para Malena.
049	Marta:	[(a qué hora estudias)	Felipe abre a boca e olha
050	Malena:	[(não, eu não °fa(h)co	para Gustavo.
051		barba°)((olha para Paco e	
052		depois para Marta))	

Aqui, Ivone (linhas 41, 45), Beatriz (linhas 48-49, coluna da direita) e Felipe (linha 50, coluna da direita), com as suas falas e gestos, atribuem caráter informativo às falas de Paco (linhas 35-37, 43), exibindo o seu posicionamento quanto aos seus estados de conhecimento e ao de Paco. Essas ações, como explico no Capítulo 6, fazem parte do trabalho de fazer aprendizagem.

É possível explorar, por outro lado, como a orientação para a distribuição de conhecimento é observável no desenho das falas ou na disposição corporal, uma outra área de trabalho analítico, sugerida por Schegloff (1991). Nos dados gerados para esta pesquisa, a orientação para a distribuição de conhecimento pode observar-se, por exemplo, nas solicitações de colaboração para completar buscas de palavras. Goodwin e Goodwin (1986)

definem as buscas de palavras como atividades de co-participação negociada, nas quais os participantes negociam o tipo de ajuda que desejam receber, e de quem. Essa negociação se realiza principalmente através do olhar. Na seguinte seqüência, Ana modifica o seu direcionamento de olhar (para Paco, à sua esquerda, para o quadro, atrás dela, ou para os outros participantes, à sua frente), estabelecendo, a cada momento, quem são os participantes endereçados:

Excerto 4.2.5 ("*Perejil*")

111 Ana: esa cosa, y pe- y perejil,(0,3)((olha e aponta para  
 112 Paco, depois para o quadro)) que es la:: esse  
 113 <temple-> no- ((olha para Paco))  
 114 Paco: condimento.  
 115 Ana: ((olha para os outros)) es- el condimento, ((indica  
 116 o tamanho com os dedos indicando o polegar da mão  
 117 direita)) aquele verde pequeni- chiquitito (>que tiene  
 118 una<) hojita, ((olha para o quadro))  
 119 (0,8)

Ao direcionar o seu olhar para Paco quando ela está realizando uma busca de palavras (linhas 112-113), ela está convidando-o para completar a busca e, simultaneamente, orientando-se para uma distribuição desigual do conhecimento entre os participantes co-presentes, atribuindo a Paco conhecimento.

Por último, Schegloff propõe estudar a relação do reparo com a cognição socialmente compartilhada. No Capítulo 2 descrevi como a organização seqüencial da tomada de turno e do reparo são recursos dos participantes para mostrar e reparar entendimentos. Mediante o reparo, eles problematizam ou corrigem entendimentos anteriores e, também, atualizam o conhecimento compartilhado quando esse conhecimento é problematizado por alguma fala (Schegloff, 1991, pp. 160-164). Nos dados gerados para esta pesquisa, a relação entre cognição (entendida, desde a perspectiva etnometodológica, como produção intersubjetiva) e reparo é observável na alteração da preferência pelo auto-reparo típica da conversa cotidiana. Como vimos ao tratar da orientação dos participantes para identidades institucionais, observa-se nos dados a ocorrência normalizada de iniciações pelo outro e de reparos iniciados e levados a cabo pelo outro sem modalização, além de auto-iniciações com formato de convite à correção. Essas particularidades da organização do reparo constituem posicionamentos dos participantes em relação aos seus estados cognitivos e aos dos co-presentes, como no Excerto 4.2.6:



Excerto 4.2.6 ("Afeitarse")

159 Rosa: Felipe (0,2) a qué horas duermes ((olhando para Felipe))  
 160 (.)  
 161 duerme, ((olhando para Paco))  
 162 Paco: a qué hora, (.) duermes:  
 163 Rosa: duermes ((olhando para Felipe))  
 164 (2,5)

Ao mudar de interlocutor endereçado, direcionando o olhar para Paco (linha 161), Rosa atribui a ele conhecimento, por oposição a Felipe, interlocutor endereçado do turno reparável. As auto-iniciações de reparo com formato de convite à realização do reparo pelo outro, portanto, são uma prática pela qual os participantes se orientam para as cognições próprias e para as dos outros.

Em algumas ocorrências desta prática, como no exemplo seguinte, é possível explorar a proposta de Kitzinger (2006), de analisar a memória manifesta na interação. O exemplo corresponde à busca de palavras analisada acima no Excerto 4.2.5 (p. 120). Com aquela auto-iniciação de reparo (linhas 112-113), Ana se orienta para conhecimento compartilhado com Paco. Mais especificamente, ela produz a lembrança de um momento interacional anterior, apresentado no Excerto 4.2.7. Antes de começar a sua apresentação de uma receita de cozinha para o grupo, Ana faz uma pergunta a Paco:

Excerto 4.2.7 ("Perejil")

01 Ana: cómo se llama, (1,0) ese tempero:  
 02 Paco: condimento  
 03 Ana: (ese condimento )  
 04 Paco: perejil  
 05 (1,0)  
 06 perejil  
 07 Ana: tá, com ↑jota:, y:: (ele,)  
 08 Paco: e:so, perejil

Neste fragmento, Paco corrige (linha 2) uma palavra utilizada por Ana (linha 1), que aceita a correção (linha 3). A palavra corrigida por Paco (*tempero*) é o reparável da busca de palavras posterior de Ana (Excerto 4.2.5 acima). A forma como Ana constrói seu turno, com auto-correção da palavra antes de completá-la, e direcionamento de olhar imediato para Paco (linha 113, Excerto 4.2.5), sinaliza a sua orientação para aquele momento interacional como um momento de produção de cognição, que constitui, no momento em que acontece a busca de

palavras (Excerto 4.2.5, linhas 112-113), uma lembrança daquele momento interacional e o reconhecimento de uma cognição que Ana compartilha com Paco, como evidencia o seu direcionamento de olhar e a forma de construir o turno. No Capítulo 6, trato da relevância dessas orientações para o trabalho de fazer aprendizagem.

Sintetizando, os aspectos cognitivos que são analisados na fala-em-interação para a descrição, nesta pesquisa, do trabalho dos participantes para fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira são: (a) a atualização de conhecimento compartilhado, visto, mas não destacado, como quando os participantes invocam categorias do senso comum para alcançar a intersubjetividade; (b) a produção interacional de cognições individuais, através da atribuição de conhecimento, da orientação para a distribuição assimétrica de conhecimento, ou da sinalização de mudanças de estado informacional; e (c) a produção interacional de lembranças, através da orientação para conhecimento compartilhado produzido em uma situação interacional anterior. O que estou denominando aqui de conhecimento compartilhado, cognições individuais, mudanças de estado informacional e lembranças são produções interacionais reconhecíveis pelos participantes para todos os efeitos práticos do contexto por eles criado. Essas produções, como veremos na Terceira Parte deste trabalho, fazem parte do trabalho de aprender.

Depois de ter apresentado, no Capítulo 2, como as práticas dos participantes para organizarem a tomada de turno e o reparo na fala-em-interação são recursos analíticos para descrever a intersubjetividade por eles mantida, e, no Capítulo 3, como a construção de identidades e contextos particulares faz parte dessa intersubjetividade, discuti, neste capítulo, algumas possibilidades de análise de questões cognitivas na fala-em-interação, e descrevi a perspectiva etnometodológica adotada a esse respeito neste trabalho. Apresentei, a continuação, os aspectos cognitivos analisados nos dados desta pesquisa, trazendo alguns excertos de fala-em-interação para mostrar o tipo de descrição que permite o posicionamento teórico e analítico da Análise da Conversa etnometodológica. Na Terceira Parte, explico como a produção de cognições, analisável na fala-em-interação nos termos definidos aqui, faz parte do trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, junto à demonstração de competência na utilização de práticas de categorização e descrição, que são focalizadas no transcurso das interações, e à reorganização das relações de participação mantidas pelos participantes.

**TERCEIRA PARTE:**

**DESCRIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO TRABALHO  
INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES**

Na Primeira Parte, argumentei que a aprendizagem, desde a perspectiva etnometodológica, deve ser entendida como uma realização intersubjetiva que tem caráter procedimental. Por consequência, pode ser descrita através da análise dos métodos dos participantes para produzi-la. O trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira levado a cabo pelos participantes dos dados analisados nesta pesquisa envolve métodos contingentes, isto é, adequados às particularidades do contexto em que ocorrem. Nesta Terceira Parte, veremos que, como parte desse trabalho, os participantes produzem conhecimento compartilhado sobre práticas lingüísticas de descrição e categorização em espanhol, que são destacadas na interação como objeto de aprendizagem e, simultaneamente, reorganizam relações de participação e pertencimento.

No Capítulo 5, trato a noção etnometodológica de pertencimento a uma comunidade pelo domínio da linguagem natural, e a reflexão de Sacks (1972, 1979, 1992) sobre dispositivos de categorização de pertencimento, que organizam o conhecimento de senso comum. Apresento a análise de uma seqüência de interação na qual os participantes se orientam para categorias do senso comum, para produzir a *accountability* de uma ação de categorização realizada por uma das participantes, ao utilizar uma palavra da língua estrangeira. A análise permite apreciar a centralidade da utilização de práticas lingüísticas de categorização no domínio da linguagem natural, no pertencimento a uma comunidade, e no trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira. No Capítulo 6, apresento análises de diferentes seqüências de fala-em-interação, para descrever os métodos que constituem o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira nos dados desta pesquisa.

## 5. Conhecimento de senso comum, categorização e domínio da linguagem natural

Na Primeira Parte, ao refletir sobre a indicialidade radical da linguagem natural, vimos que as pessoas, na interação, não utilizam as línguas como códigos ou conjuntos de regras para decodificar mensagens. De fato, utilizam os recursos lingüísticos de forma adaptada às contingências de cada interação, para manterem a intersubjetividade ao realizarem atividades em conjunto. Assim, o domínio da linguagem natural se define pelo trabalho interacional, contínuo e sem descanso, de definir o que as falas são enquanto ações:

São essas capacidades – a capacidade de ‘compreender’ uma descrição, de ‘tirar’ da descrição-no-seu-contexto o que o falante está a fazer com a descrição e, com esses recursos, determinar o que ‘vem a ser’ a descrição nesse momento – as que constituem as características que definem o ‘domínio da linguagem natural’ ou o ‘pertencimento’ (Heritage, 1984a, p. 155)<sup>72</sup>

Nessa definição de Heritage, vemos que a noção etnometodológica de domínio da linguagem natural é ligada ao pertencimento a comunidades. Um membro de uma comunidade, para dizer alguma coisa diferente do que pode dizer precisamente com estas palavras (Garfinkel & Sacks, 1970)<sup>73</sup>, confia nas determinações contextuais que os outros membros têm que fazer para compreender a sua fala enquanto ação. Aos membros de uma comunidade se lhes pressupõe, pela atitude da vida cotidiana (ver Primeira Parte, p. 32), a

---

<sup>72</sup> *It is these capacities – the capacity to ‘understand’ a description, to ‘make out’ from the description-in-its-context what the speaker is undertaking with the description and, with these resources, to determine what the description presently ‘amounts to’ - which constitute the defining characteristics of ‘mastery of natural language’ or ‘membership’.*

<sup>73</sup> “Entendemos que o domínio da linguagem natural consiste nisso. Nas particularidades do seu discurso um falante, conjuntamente com outros, é capaz de glosar essas particularidades e está, portanto, querendo dizer alguma coisa diferente do que pode dizer precisamente com estas palavras.” (*We understand mastery of natural language to consist in this. In the particulars of his speech a speaker, in concert with others, is able to gloss those particulars and is thereby meaning something different than he can say in so many words.* Garfinkel & Sacks, 1970, p. 344).

competência para fazer essas determinações, isto é, a capacidade de lidar com as tarefas cotidianas sem interferência (Garfinkel, 1967)<sup>74</sup>.

As compreensões das falas, nessa noção de domínio da linguagem natural, são produzidas na interação, de forma contingente, para todos os efeitos práticos da realização de atividades em conjunto. Para produzirem essas compreensões e levarem a cabo as suas atividades cotidianas, as pessoas recorrem ao conhecimento de senso comum. Garfinkel e Sacks (1970), com relação ao domínio da linguagem natural, fazem a seguinte observação:

(...) as pessoas, pelo fato de serem ouvidas a falar uma língua natural, de alguma forma são ouvidas como engajadas na produção objetiva e na demonstração objetiva de conhecimento de senso comum sobre atividades cotidianas, enquanto fenômenos observáveis e relatáveis. (Garfinkel & Sacks, 1970, p. 342)<sup>75</sup>

Ao observar e relatar essas atividades cotidianas, ou seja, ao selecionar as palavras para fazer descrições, os membros de uma comunidade exibem a sua orientação para conhecimento de senso comum. Segundo as reflexões de Sacks (1972, 1979, 1992) acerca das práticas utilizadas pelas pessoas para referir-se aos outros, esse conhecimento de senso comum se organiza por referência a “dispositivos de categorização de pertencimento”.<sup>76</sup>

Cada dispositivo é um conjunto de recursos (categorias) e de algumas regras para a sua utilização. Por exemplo, as categorias para pessoas se organizam em coleções como professor / aluno, ou professor / encanador / advogado. Algumas dessas categorias são aplicáveis a qualquer pessoa, como criança / adulto, outras, se aplicam só a populações características, como goleiro / atacante, para jogadores de futebol. Quanto às regras de aplicação, uma regra fundamental para compreender como as pessoas utilizam as categorias é a de economia, segundo a qual uma categoria é suficiente para referir-se a alguém. Portanto, o fato de uma pessoa pertencer a uma categoria não torna imediatamente relevante essa categoria para a sua descrição, pois são várias as categorias às quais pertencem as pessoas (no mínimo, duas, relativas a sexo e idade). A escolha de uma categoria entre as várias possíveis

<sup>74</sup> “Uso o termo “competência” para expressar a alegação que um membro de uma comunidade tem direito a fazer de que é capaz de levar a cabo as suas tarefas cotidianas sem interferência”. (*I use the term “competence” to mean the claim that a collectivity member is entitled to exercise that he is capable of managing his everyday affairs without interference.* Garfinkel, 1967, p. 57)

<sup>75</sup> *We offer the observation that persons, because of the fact that they are heard to be speaking a natural language, somehow are heard to be engaged in the objective production and objective display of common sense knowledge of everyday activities as observable and reportable phenomena.*

<sup>76</sup> *Membership categorization devices* (Sacks, 1972).

torna-se, então, uma questão relevante para compreender o que essa categorização implica, em termos de descrição de uma situação e em termos de ação. A relevância de uma ou outra categoria é, também, uma questão de convergência de orientações dos participantes. Segundo Schegloff (2007), o assunto central para pesquisar a categorização de pertencimento é como os participantes se orientam de forma relevante para as categorias e para os seus dispositivos, ou seja, analisar como as categorias são geradas na interação, e para fazer o quê, pois são, segundo o autor, métodos dos membros para produzir atividades observáveis e relatáveis.

Entre os aspectos que Schegloff (2007) destaca do funcionamento das categorias na interação é a riqueza de inferências. Por exemplo, há atividades consideradas especialmente características dos membros de determinadas categorias, que Sacks (1992) denominou “atividades ligadas a categorias”.<sup>77</sup> Mencionar ou realizar uma atividade pode servir, assim, para tornar relevante uma categoria à qual essa atividade está ligada.

Isso é o que acontece na interação que analiso neste capítulo. Os participantes do segmento analisado vêm-se envolvidos em uma seqüência de reparo cuja fonte de problema é uma ação de categorização produzida por uma participante, ao selecionar uma palavra do espanhol. Para realizar o reparo, os participantes invocam categorias do senso comum. A partir da análise do segmento, argumento que o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário consiste, nessa interação, na produção de identidades institucionais, de cognições individuais e de conhecimento compartilhado sobre práticas lingüísticas de categorização em espanhol, construindo a inteligibilidade das palavras identificadas como novas ou desconhecidas sobre a base do conhecimento compartilhado de senso comum, com recurso às práticas de categorização compartilhadas, do português.

### **5.1 Categorias de senso comum e aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira.**

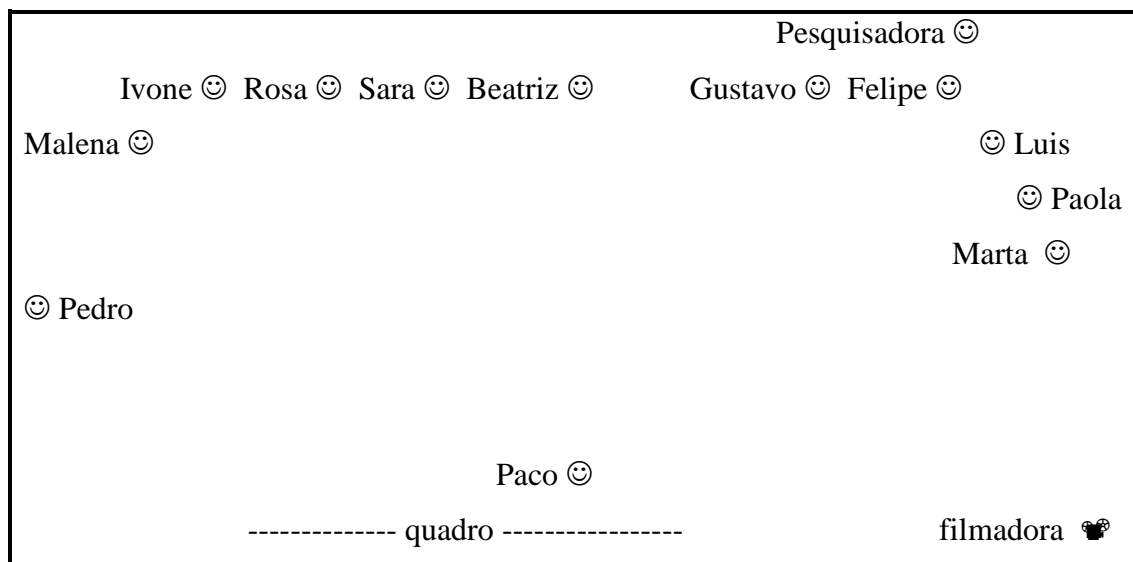
A interação que analiso a seguir acontece no decorrer de uma tarefa pedagógica na qual os participantes praticam a conjugação de verbos pronominais e não-pronominais do espanhol, referidos a atividades cotidianas. Para auxiliar na compreensão da interação,

---

<sup>77</sup> *Category-bound activities.*

apresento a localização dos participantes, na Figura 2 (Paco, Pedro, Luis, Paola e Marta, que, excetuando Paola, intervêm com falas na seqüência interacional, não aparecem no quadro do registro audiovisual).

Figura 2. “Afeitarse”: localização dos participantes



Os participantes, por solicitação de Paco, fazem perguntas uns aos outros acerca de atividades cotidianas, utilizando os verbos listados no livro-texto<sup>78</sup>. Quando chega a vez de Marta fazer a sua pergunta para Malena (linha 016), Paco problematiza a sua fala, com uma iniciação de reparo (linha 017) que suspende o andamento da tarefa:

Excerto 5.1.1 (“Afeitarse”)

016	Marta:	Malena, a qué hora: (0,2) a qué hora (.) ã:: se afeita	
017	Paco:	a qué hora,	
018	Marta:	a qué hora <u>TE</u> afeita	
019	Paco:	te parece que ella se afeita,	
020	Malena:	↑no::: ((olhando para Paco	Todos os participantes olham para Paco.
021		e sorrindo))	
022	Ivone:	[h.h.((risada aguda))=	
023	Paco:	[(a ver,)]	
024	Ivone:	=[h.h.	
025	Malena:	=[↑não, mas- hh.h.((olhando	Todos os participantes olham para Malena.
026		para Paco))	
027		(0,2)	Gustavo fala com Felipe.
028	Paco:	no sé hh. h.	

<sup>78</sup> “Mucha gente hace estas cosas todos los días: se despierta, se levanta, se lava los dientes, se afeita, se ducha, desayuna, va al trabajo, trabaja, estudia, come, hace deporte, cena, ve la televisión, lee el periódico/un libro, se acuesta y duerme.” (Garrido Esteban, Llano Días-Valero & Nascimento Campos, 2005, p. 168)



Marta refaz sua pergunta, mostrando sua compreensão de que o problema apontado pela iniciação de reparo é a escolha do pronome *se*, que substitui por *te* (linha 018). Porém, Paco inicia reparo de novo (linha 019) e, dessa vez, Marta demora a responder, sendo que os turnos seguintes de fala, disponíveis para ela realizar o reparo, são ocupados pelas falas de outros participantes (linhas 020-028). Os participantes não diretamente envolvidos na seqüência de reparo (não responsáveis pelo turno apontado como problemático), se orientam de formas diferentes para as ações aqui realizadas. As falas de Malena (linhas 020 e 025), após as iniciações de reparo de Paco, respondem à pergunta de Paco, enquanto os demais participantes alternam olhares para Paco e Malena (linhas 020, 026, coluna da direita).

No decorrer da seqüência, os participantes realizam o trabalho interacional de produzir a *accountability* da ação realizada por Marta, e de aprender vocabulário da língua estrangeira. Como veremos ao descrever as ações realizadas, os participantes, para produzir a *accountability* da ação de Marta e, assim, realizar o reparo iniciado por Paco, se orientam para categorias de senso comum, que são atualizadas de forma contingente. Para realizar e exibir o trabalho de aprender vocabulário, eles também produzem cognições individuais e identidades institucionais.

Podemos observar o esforço por compreender a iniciação de Paco (linha 017, Excerto 5.1.1), nas ações de Gustavo, que fala com Felipe (linha 028, Excerto 5.1.1), e de Rosa e Ivone, que interagem com Malena (linhas 029-031 e 034, Excerto 5.1.2). Descrevo assim essas ações pelas sinalizações posteriores de mudança de estado informacional (Heritage, 1984b, 2005) por esses participantes, que são observáveis na seqüência, e que descrevo mais adiante. Paralelamente, Marta inicia reparo (linha 029, Excerto 5.1.2) sobre o turno de Paco (linha 019, Excerto 5.1.1), manifestando assim a sua compreensão da palavra *afeitarse*<sup>79</sup> e da sua pergunta inicial (linha 016, Excerto 5.1.1) como não problemática:

Excerto 5.1.2 (“Afeitarse”)

029	Marta:	°no es arreglar°,	Rosa fala para Ivone, depois
030	Paco:	e?	as duas olham para Malena, que
031	Marta:	no es arreglar,	fala alguma coisa para elas.
032	Paco:	no: no no (.) afeitarse (.) a	
033		ver	Felipe e Gustavo olham para

<sup>79</sup> A palavra *afeitarse* do espanhol significa “barbear-se”. *Arreglarse*, que Marta propõe como sinônimo, significa “arrumar-se”, “enfeitar-se”.

034	(0,4)	Paco. Rosa fala com Malena.
035	Paco: por ejemplo, mira, Gus[tavo=	
036	Marta: [a:::]	
037	Paco: =hoy no se ha afeitado no,	Malena imita alguém se
038	Gus: h.h.h.((passa mão no cabelo))	barbeando, olhando para Rosa,
039	Felipe: h.h.h.((olhando para Gustavo))	que assente com a cabeça.
040	Marta: disculpa discul[pa	
041	Ivone: [°°a::°°	
042	((olhando para Malena))	
043	Paco: afeitarse sí, la barba	Rosa e Sara escrevem nos
044	Marta: [Malena]	cadernos. Beatriz abre a boca
045	Ivone: [A:::](olhando para Paco))	olhando para Malena. Felipe
046	Marta: a [qué ] hora- a qué hora-	abre a boca e olha para
047	Paco: [no,]	Gustavo.
048	(.)	
049	Marta: [(a qué hora estudias)	
050	Malena: [(não, eu não °fa(h)co	
051	barba°)((olha para Paco e	Felipe fala com Gustavo e
052	depois para Marta))	Gustavo passa a mão na barba.
053	Marta: a qué hora [estudia]	
054	Paco: [sí Felipe, a ver,	
055	(.) tú tampoco te has	
056	afeitado hoy bien, a ver	
057	aqui Pedro, Pedro tampoco	
058	no, (.) te has afeitado,	
059	Pedro: sí	
060	Paco: sí, bueno, hh. y::	
061	[Luis, te has afeitado,	
062	Marta: [disculpa, Malena	
063	Luis: e:: no, hoy no	
064	Paco: hoy no, bueno	
065	(.)	

Paco rejeita a proposta de Marta (linha 032) e invoca categorias do senso comum para estabelecer uma compreensão conjunta. Assim, ele recorre à oposição “homem” / “mulher” para exemplificar o uso do termo problemático *afeitarse* (linhas 035, 037, 054-058, 061). Essas categorias não são questionadas nas ações subseqüentes dos outros participantes, demonstrando-se o seu caráter de conhecimento pressuposto. Servem, assim, como recurso para Marta compreender a atribuição categórica que ela realizou na pergunta inicial (linha 016), como ela demonstra com a sinalização de mudança de estado informacional (Heritage, 1984b, 2006), imediatamente depois de Paco dirigir-se a Gustavo (linha 036).

Além de Marta, outros participantes sinalizam, no mesmo excerto, que compreenderam o uso da palavra *afeitarse* exemplificado por Paco mediante o recurso às categorias de gênero. Rosa, após a sua interlocução com Malena (linhas 038-040, coluna da direita). Ivone, depois do exemplo de Paco (linhas 035-037), mostra para Malena a sua mudança de compreensão (linhas 041-042). Guilherme, no entanto, dá sinais de uma compreensão diferente (observe-se o gesto da linha 038, em relação à fala de Paco na linha

037). Quando Paco especifica que *afeitarse* é relacionado com barba (linha 043), Ivone enfatiza a sua sinalização de mudança de estado informacional, olhando para ele (linha 045), e também Beatriz, Gustavo e Felipe reconhecem a descrição de Paco (Beatriz, linhas 044-045; Felipe, linhas 046-048; Gustavo, linhas 052-053, coluna da direita).

Essas ações, que produzem interacionalmente e publicamente cognições individuais (sinalizações de mudança de estado informacional, gestos e falas que refletem compreensões diferentes no decorrer da seqüência), fazem parte do trabalho de aprender realizado pelos participantes, como mostrarei também no próximo capítulo, ao analisar outros dados. Também faz parte dos métodos para fazer aprendizagem a orientação dos participantes para identidades institucionais. Através das práticas utilizadas para produzir essas identidades, os participantes produzem um objeto de conhecimento institucional, a língua estrangeira. Em vários momentos da seqüência interacional, os participantes se orientam para identidades diferenciadas quanto à distribuição de conhecimento e, portanto, quanto a quem pode descrever o objeto e exigir determinados entendimentos do mesmo. Podemos observar isso quando Paco, depois de ter atribuído a atividade de *afeitarse* a alguns dos participantes, confere a compreensão dos mesmos:

Excerto 5.1.3 (“Afeitarse”)

066	Paco:	entendido, o sea, (0,2) a	
067		principio, los hombres se	
068		afeitan.	
069		(.)	
070	Paco:	claro que podías decir por	
071		ejemplo que no está aquí <sup>80</sup> ,	
072		si ella se ha depilado	
073		(.)(Malena olha para Paco	
074		abrindo a boca))	Beatriz pára de escrever e
075	Paco:	[bien,]	olha para Paco sorrindo.
076	Marta:	[a:::]	Felipe sorri olhando para
077	Paco:	te has depilado hoy, bien,	Paco.
078		[que a veces-	
079	Malena:	[A::i <u>que</u> pergun <sup>o</sup> ta <sup>o</sup> h h.h.	Beatriz sorri, olhando para
080	Ivone:	[h.h.h.há.há.(olhando para	Malena.
081		Malena))	
082	Malena:	((olha para Paco e abaixa a	
083		cabeça))	

Pelas ações anteriores a esse excerto, a ligação da atividade *afeitarse* à categoria “homem” já tinha sido constituída como conhecimento compartilhado pelos participantes, normativo, não

<sup>80</sup> *Aquí* = no livro-texto, onde figura a tarefa pedagógica suspensa, com uma lista de verbos.

problemático. Sendo assim, essa fala de Paco (linhas 066-068) pode ser entendida como dirigida a estabelecer um outro entendimento conjunto: o da ligação da palavra do espanhol, enquanto objeto de aprendizagem, a essa atividade. Com essa ação, então, Paco se orienta para o seu *status* de conhecedor do objeto, em relação aos outros participantes, que são categorizados como aprendizes da língua. No excerto, Paco também propõe uma alternativa à pergunta inicial de Marta (linhas 070-072), fornecendo a forma exata da pergunta (linha 077), e conferindo repetidamente a compreensão (*bien*, linhas 075 e 077). Essas ações mostram também a orientação para as categorias institucionais.

Na continuação da seqüência, Paco, em resposta a uma afirmação de Ivone (linha 085), ainda explica os significados e usos dos termos do espanhol, foco da seqüência de reparo, e apresenta outros relacionados semanticamente:

Excerto 5.1.4 ("Afeitarse")

085 Ivone: eu entendi que era enfeitar ((olhando para Paco, depois para  
086 Malena))  
087 Paco: no no no no no  
088 Ivone: embelezar ((olhando para Paco, passa a mão direita no  
089 cabelo))  
090 Paco: no no (.) e:: originalmente, muy antiguamente hasta=  
091 significaba eso sí, hoy día no sí, afeitarse, (0,2) no, e:  
092 alguno- rasurarse también algunos dicen sí, rasurarse,  
093 afeitarse, lo más común es afeitarse bien, a veces digo-  
094 hay gente- pero a veces- no sería:: muy común pero- usar  
095 afeitarse como: sinónimo de depilarse (.) o sea  
096 generalmente:: grosero me parece [(°° °°)  
097 Ivone: [é  
098 Paco: pero yo lo he escuchado decir que una mujer se afeitó las  
099 piernas, °por ejemplo°  
100 Ivone: [[hh.h. ((risada aguda))  
101 Beatr: [[h.h.  
102 Luis: [[hh.  
103 Paco: o sea, o se afeitó lo- el sobaco,=  
104 Beatr: [[=hh.=  
105 Gus: [[=hh.=  
106 Felipe: [[=hh.=  
107 Luis: [[=hh.=  
108 Paco: [[=yo qué sé, no, por ejemplo  
109 Beatr: y enfeitar-se °>como é que é<°,  
110 Paco: a, cómo digo, a ver,  
111 (3,2)  
112 Silvia: °arreglarse,°  
113 Paco: arreglarse  
114 Marta: arr[eglarse  
115 Beatriz: [arreglarse  
116 Paco: [arreglarse verdad, o sea, ella se arregla mucho- e: no  
117 diría e: e- e: específicamente, >porque yo si estoy  
118 hablando< de la casa, yo adorno la casa no:, (.) o arreglo  
119 la casa también (.) pero normalmente no usamos adornar

120            para- >o sea yo no me adorno< (.) bien, a menos que sea un  
 121            baile de disfraces no, es decir (>entonces<°)a:-  
 122            adornamos la casa, bien, porque en portugués puede ser  
 123            enfeitar en los dos sentidos no, enfeitar la casa, o ela  
 124            tá se enfeitando bien, en español >ahí decimos<  
 125            arregla:rse, o la casa puede ser adornada, o:: la sala  
 126            bien,  
 127    Ivone:    (°enfeitarse°)((escrevendo no caderno))  
 128    Paco:    claro,  
 129    Malena: °arreglarse° ((a Ivone))  
 130    Paco:    sí,  
 131            (.)

Paco se posiciona como conhecedor ao corrigir a compreensão anterior explicitada por Ivone, sem modulação (linha 087), e ao descrever os recursos lingüísticos que constituem o objeto de conhecimento, com avaliação dos seus usos (linhas 090-096). Beatriz, por sua vez, atribui a Paco o *status* de conhecedor do objeto, com a sua pergunta (linha 109). A ação de Paco em resposta a essa pergunta consiste em iniciar uma seqüência IRA, fazendo uma pergunta de resposta por ele conhecida (linha 110) e avaliando as respostas dos outros participantes (linha 116). Depois, ele continua com a descrição dos termos lingüísticos (linhas 116-126) e ainda confere a compreensão dessa descrição pelos outros participantes (linhas 128, 130).

Em síntese, nessa seção, descrevi como os participantes, para produzir a *accountability* de uma ação de categorização produzida por uma das participantes ao selecionar uma palavra do espanhol, sustentam identidades institucionais e produzem cognições individuais e conhecimento compartilhado sobre práticas lingüísticas de categorização em espanhol, invocando categorias de senso comum, ao recorrer às práticas de categorização compartilhadas, do português. Essas ações fazem parte do trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário nos dados analisados. Na próxima seção, analiso outras ações que também fazem parte desse trabalho: aquelas pelas quais os participantes exibem competência na utilização dos recursos lingüísticos da língua estrangeira, demonstrando compreensão do que as descrições realizadas implicam enquanto ações.

## **5.2 Exibição de competência na utilização de práticas lingüísticas de categorização e descrição.**

Um outro aspecto do trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário, nos dados desta pesquisa, são as ações pelas quais os participantes exibem competência na utilização das

práticas linguísticas de categorização. Eles exibem essa competência quando demonstram compreender o quê as descrições realizadas através dessas práticas linguísticas implicam enquanto ações, e ao identificar ações justificáveis, ou não justificáveis, ou seja, identificáveis como normativas, ou não, por uma comunidade que compartilha essas práticas, que, neste caso, é essa turma de Espanhol. Vejamos como isso acontece na interação analisada na seção anterior.

As categorias invocadas são atualizadas de forma contingente para todos os efeitos práticos dessa interação, demonstrando que o pertencimento a uma comunidade e o domínio da linguagem natural são realizações interacionais continuadas, isto é, que não têm descanso. Assim, no excerto que segue, Paco classifica os participantes como pertencentes ou não pertencentes à categoria notada, atribuindo a atividade *afeitarse* a alguns dos presentes, e a outros não (linhas 055-058, 061). Além disso, ele dá um nome à categoria (*los hombres*, linha 067) e especifica o caráter ligado a ela da atividade *afeitarse* (linhas 66-68):

Excerto 5.2.1 ("Afeitarse")

043	Paco:	afeitarse sí, la barba	
044	Marta:	[Malena]	
045	Ivone:	[A:::]((olhando para Paco))	
046	Marta:	a [qué ] hora- a qué hora-	
047	Paco:	[no,]	
048		(.)	
049	Marta:	[(a qué hora estudias)	
050	Malena:	[(não, eu não °fa(h)co	
051		barba°)((olha para Paco e	Rosa e Sara escrevem nos
052		depois para Marta))	cadernos. Felipe abre a
053	Marta:	a qué hora [estudia]	boca e olha para Gustavo.
054	Paco:	[sí Felipe, a ver,	
055		(.) tú tampoco te has	Felipe fala com Gustavo e
056		afeitado hoy bien, a ver	Gustavo passa a mão na
057		aquí Pedro, Pedro tampoco	barba.
058		no, (.) te has afeitado,	
059	Pedro:	sí	
060	Paco:	sí, bueno, hh. y::	
061		[Luis, te has afeitado,	
062	Marta:	[disculpa, Malena	
063	Luis:	e:: no, hoy no	
064	Paco:	hoy no, bueno	
065		(.)	
066	Paco:	entendido, o sea, (0,2) a	
067		principio, los hombres se	
068		afeitan.	
069		(.)	

No excerto, também, Malena rejeita de novo a atribuição a ela da atividade (linhas 050-051), e Marta repete o pedido de desculpas (linha 062). Por outro lado, os participantes aos quais Paco se dirige (Felipe, Pedro e Luis) aceitam a atribuição da atividade, sem problematizá-la (como Felipe, que não comenta a atribuição de Paco nas linhas 054-056) ou respondendo na seqüência (linhas 059 e 063).

Observa-se, nesse excerto anterior e no que apresento a seguir, o caráter contingente das categorias de senso comum. Paco matiza a ligação da atividade *afeitarse* à categoria *hombres*, pontualizando *a principio* (linhas 066-068). Em um momento posterior, ele também descreve a possibilidade de utilizar o verbo *afeitarse* para designar a atividade de retirar o pêlo corporal quando realizada por *mujeres*, mas qualificando tal utilização de grosseira (linha 096):

Excerto 5.2.2 ("Afeitarse")

094 Paco: hay gente- pero a veces- no sería::: muy común pero- usar  
 095 afeitarse como: sinónimo de depilarse (.) o sea  
 096 generalmente:: grosero me parece [(°° °°)  
 097 Ivone: [é  
 098 Paco: pero yo lo he escuchado decir que una mujer se afeitó las  
 099 piernas, °por ejemplo°  
 100 Ivone: [[hh.h. ((risada aguda))  
 101 Beatr: [[h.h.  
 102 Luis: [[hh.  
 103 Paco: o sea, o se afeitó lo- el sobaco,=  
 104 Beatr: [[=hh.=  
 105 Gus: [[=hh.=  
 106 Felipe: [[=hh.=  
 107 Luis: [[=hh.=  
 108 Paco: [[=yo qué sé, no, por ejemplo

Os participantes concordam com a avaliação de Paco. Ivone faz isso com uma breve afirmação em sobreposição (linha 097) à fala de Paco, e outros, com risadas (linhas 100-102, 104-107). As categorias foram definidas de forma contingente, pelas ações realizadas, como: participantes que *se afeitan* (têm barba) / participantes que não *se afeitan* (não têm barba), mas *se depilan*. Elas são nomeadas por Paco em momentos diferentes como *hombres* (linha 067) e *mujeres* (linha 098). Com essas ações, os participantes constroem uma masculinidade e uma feminilidade específicas para o trabalho interacional que estão a realizar: esclarecer a *accountability* da pergunta inicial de Marta (linha 016).

As categorias do senso comum tornam-se relevantes na seqüência analisada como um método para produzir a não-normatividade da pergunta de Marta e justificar a iniciação de reparo de Paco. O recurso às categorias *hombres* e *mujeres* funciona como uma prestação de contas (*account*) da iniciação de reparo, e as ações subseqüentes de Paco, junto com as reações dos outros participantes, situam a pergunta de Marta, no contexto instaurado da normatividade da oposição, como uma ação de categorização equivocada. Marta, após a iniciação de reparo de Paco, mostra o seu desconhecimento do caráter da atividade *afeitarse* como ligada a uma categoria, ao tentar esclarecer o problema apontado por Paco, recorrendo a uma categoria conhecida por ela (*arreglarse*). Assim, enquanto mostra que desconhece a atribuição categórica realizada na sua pergunta anterior, ela se exime da responsabilidade moral por essa ação. No entanto, quando Paco explicita que *afeitarse* é uma atividade ligada a uma categoria à qual pertencem Gustavo, Felipe, Luis e Pedro, ela se orienta, com pedidos de desculpas, para a responsabilidade moral de ter feito uma atribuição categórica a Malena que, como demonstram os participantes, é evidentemente equivocada.

Faz parte do trabalho de fazer aprendizagem de língua estrangeira, portanto, a exibição de competência na utilização dos recursos lingüísticos dessa língua, demonstrando compreensão do que as descrições realizadas implicam enquanto ações. Na interação analisada, podemos ver essa exibição de competência, por um lado, nas risadas dos participantes (linhas 100-102, 104-107), como resposta às falas de Paco sobre determinados usos de *afeitarse* (linhas 098-099, 103): essa resposta é possível pela ligação da atividade *afeitarse* à categoria “homem”, estabelecida previamente na seqüência. Por outro lado, Marta exhibe essa competência ao pedir desculpas (linhas 040, 062) e ao selecionar uma outra pergunta, no retorno à sucessão de perguntas e respostas da tarefa pedagógica. Ela exhibe a sua competência para distinguir as implicações morais da escolha dos termos problematizados na seqüência de reparo (*afeitarse*, *depilarse*), ao selecionar uma pergunta sobre uma atividade não ligada exclusivamente a uma das categorias (“homem” / “mulher”) tornadas relevantes, descartando a proposta de Paco (*depilarse*), com auto-correção na linha 133:

Excerto 5.2.3 (“Afeitarse”)

132 Paco: Marta, dile a- hazle la pregu[nta]  
 133 Marta: [sí] Malena, a qué hora te de-  
 134 a qué ho:ra: (.) estudias  
 135 Malena: estudio: (0,4) e: (0,2) e- (.) a- (.) a las siete de la  
 136 mañana, (0,2) hasta: (0,8)((olhando para o lado)) e: (0,2)  
 137 mediodía ((olhando para Marta))



138                   (1,0)((olha para Paco))  
 139   Paco:       de siete a mediodía (.) estudio: de las siete al mediodía  
 140                   bien,  
 141   Malena: °mediodía°  
 142   Paco:       Malena

Entendo o segmento analisado como uma ocasião emergente de aprendizagem de vocabulário. Emergente, por ter surgido das particularidades da interação: produzir o entendimento conjunto da escolha lexical de Marta como uma categorização equivocada foi necessário para os participantes realizarem o reparo iniciado por Paco, e poderem continuar com a tarefa pedagógica. Através das práticas utilizadas para manter a intersubjetividade, eles fizeram o trabalho de aprender, orientando-se para identidades relacionadas com a distribuição de conhecimento das práticas de categorização da língua estrangeira, e produziram localmente conhecimento compartilhado quanto à *accountability* da ação de categorização realizada por Marta ao utilizar a palavra *afeitarse*.

Concluindo, na visão etnometodológica, a condição de membro de uma comunidade e o domínio da linguagem natural se determinam reflexivamente. Ambos consistem no trabalho de produzir e exibir conhecimento de senso comum com relação a atividades cotidianas, utilizando práticas lingüísticas de categorização e descrição de forma reconhecível, compreensível, razoável, justificável (*accountable*). Portanto, o trabalho de fazer aprendizagem de língua estrangeira é inseparável da realização de atividades em comunidades que compartilham recursos lingüísticos. No Capítulo 6, veremos como os métodos de fazer aprendizagem de vocabulário são sensíveis às particularidades das atividades que os participantes estão realizando.

## **6. Métodos dos participantes para fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na fala-em-interação**

Neste capítulo, apresento a análise de seqüências de fala-em-interação dos dados gerados para esta pesquisa, com o intuito de descrever o trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário. Como veremos, os métodos utilizados pelos participantes emergem das práticas para a manutenção da intersubjetividade na fala-em-interação, e são sensíveis às particularidades de cada contexto. Uma descrição de aprendizagem baseada na análise dos métodos dos participantes leva a entender que cada contexto interacional produzido define de forma diferente o que é aprender e qual é o objeto de aprendizagem. Mondada e Doehler (2000) afirmam que:

Esse tipo de análise permite igualmente especificar a pluralidade dos contextos cotidianos, institucionais, profissionais, das atividades de aprendizagem. Nesse sentido, ‘aprender em família’, ‘aprender na escola’ ou ‘aprender no trabalho’ podem ser definidas como atividades muito diferentes, regidas por pertinências contextuais próprias. (Mondada & Doehler, 2000, p. 14)<sup>81</sup>

Trata-se de uma visão situada da aprendizagem, que proporciona descrições não generalizáveis. Os métodos aqui descritos são os métodos contingentes, situados, intransferíveis, que os participantes utilizam para fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira nos eventos de fala-em-interação de sala de aula analisados.

Firth (1996), ao descrever as particularidades da fala-em-interação em *lingua franca*, isto é, entre participantes pertencentes a comunidades lingüísticas diferentes, que utilizam uma língua de contato que não é a sua língua de socialização, afirma que “os participantes podem aprender e utilizar recursos conhecidos (e também não-padrão) *enquanto eles se*

---

<sup>81</sup> *Ce type d'analyse permet de même de spécifier la pluralité des contextes ordinaires, institutionnels, professionnels des activités d'apprentissage. Dans ce sens, 'apprendre en famille', 'apprendre à l'école' ou 'apprendre au travail' peuvent se définir comme des activités très différentes, régies par des pertinences contextuelles propres.*

*tornam conhecidos-em-comum* no próprio transcorrer da fala”<sup>82</sup>. Os dados de fala-em-interação de sala de aula de Língua Estrangeira, nos quais a língua estrangeira é a língua de interação, constituem, de certa forma, um lugar similar aos contextos de fala-em-interação em *lingua franca*. Neles, podemos observar quais são as práticas empregadas pelos participantes para produzir a inteligibilidade das descrições-ações que eles fazem com os recursos lingüísticos (junto com outros não-lingüísticos) disponíveis, talvez não compartilhados e nem padrão, e como uma forma particular de realizar a inteligibilidade e a *accountability* desses recursos pode definir o trabalho de fazer aprendizagem conforme ele é entendido pelos participantes.

O foco de análise, através dos recursos analíticos descritos na Segunda Parte deste trabalho, são as ações dos participantes pelas quais eles demonstram uns aos outros que o que está sendo feito é aprender vocabulário. No Capítulo 4, comentei que a orientação dos participantes para a meta institucional de aprender língua estrangeira se dá tanto durante a realização de tarefas pedagógicas quanto em momentos interacionais nos quais nenhuma tarefa está sendo desenvolvida. A convergência de orientações dos diferentes participantes para essa meta, nos diferentes contextos de ação, é observável nos métodos que eles utilizam para exibir publicamente o trabalho de fazer aprendizagem.

### **6.1 Produção interacional de objetos de aprendizagem.**

Durante a realização conjunta de diferentes atividades, os participantes constroem os seus turnos de forma que demonstram a sua orientação não apenas para manter a intersubjetividade, mas também para escolher as palavras apropriadas, normais, na língua estrangeira, que é a língua de interação. Para determinar a normalidade da escolha de uma palavra, eles se orientam para uma distribuição assimétrica de conhecimento, ao atribuírem a um dos participantes o domínio das práticas de categorização e descrição na língua estrangeira. As ações que exibem essa orientação produzem membros competentes e ainda-não-competentes dessa comunidade, práticas lingüísticas aceitáveis e não-aceitáveis, e cognições individuais (saber / não saber / não lembrar / mudanças de estado informacional),

---

<sup>82</sup> ... participants can learn and use known (and also nonstandard) resources as they become known-in-common during the talk itself. (Firth, 1996, p. 247).

que organizam o fazer aprendizagem no contexto institucional, que esses métodos instauram de forma reflexiva.

Uma prática pela qual os participantes atribuem conhecimento a um participante consiste em solicitar informação, como no dado “Caro y barato”, quando Antonio, depois de encerrada a seqüência de discordância analisada no Capítulo 1, se orienta para a relevância do aprender ao solicitar de Mila informação sobre práticas de descrição em espanhol:

Excerto 6.1.1 (“Caro y barato”)

```
61 Antonio:                [yo no me:: recuer-]((Mila assente))
62                yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en
63                [español]
64 Mila:                [ba↑rato,] [igual]=
65 Antonio:                [barato,]=
66 Mila:                =[[barato,
67 Antonio:                [[caro, barato,=
68 Mila:                =caro y barato (.) °sí°
69                (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))
```

Antonio produz uma cognição individual, no começo do seu turno (linhas 61-62), que declara, recorrendo a uma prática de descrição compartilhada com Mila (*barato*), a não disponibilidade da palavra apropriada em espanhol, objeto da busca de palavras anterior (ver transcrição completa no Anexo III). Mila demonstra a sua compreensão do turno de Antonio como uma solicitação de informação, ao fornecer a prática equivalente em espanhol. Ela ratifica, assim, as atribuições de conhecimento e da categoria de membro competente da comunidade, feitas por Antonio.

Da mesma forma, ao analisar como os participantes se orientam para questões de cognição na fala-em-interação, no Capítulo 4, descrevi como Ana atribui conhecimento a Paco, ao solicitar informação (linhas 01, 03, 07) quando está preparando a sua apresentação de uma receita de cozinha:

Excerto 6.1.2 (“Perejil”)

```
01 Ana:                cómo se llama, (1,0) ese tempero:
02 Paco:                condimento
03 Ana:                (ese condimento
04 Paco:                perejil
05                (1,0)
06                perejil
07 Ana:                tá, com ↑jota:, y:: (ele,)
08 Paco:                e:so, perejil
```

Paco, com uma correção sem modalização (linha 02), e Ana, ao aceitar a correção (linha 03), co-constroem as suas competências diferenciadas na utilização dos recursos da língua estrangeira. No trecho de fala não reconhecível (linha 03), Ana fornece a informação necessária para que Paco (linhas 04, 06) forneça a palavra adequada do espanhol que ela solicitou (linha 01). Como Ana está escrevendo no quadro os nomes dos ingredientes que fazem parte da receita, ela também solicita que Paco confirme a forma correta de escrever a palavra (linha 07).

Depois dessa seqüência, quando Ana está terminando de escrever os ingredientes no quadro, solicita a confirmação de Paco em vários momentos (linhas 004-006, 011-012):

Excerto 6.1.3 ("*Perejil*")

```

001 Paco:      >bueno vamos a::< ((se vira, senta em uma cadeira ao
002          lado do quadro, olhando para Ana))
003 Ana:      e:: (1,8) yo procuré:: (.)((olhando para o quadro))
004          lata ((olhando para Paco))
005          (.)
006 Ana:      como lata de: de guisantes, se puede decir,
007 Paco:      ↑sí:
008          (.)((Ana se vira para o quadro))
009 Paco:      media lata de guisantes.
010          (7,0)((Ana escreve no quadro, Paco observa))
011 Ana:      opciona:l, (
012          (.)((Ana pára de escrever, Paco assente))
013 Patricia: [[(
014 Elisa:    [[(
015 ?:       [[(
016 ?:       [[(
017          )((conversas paralelas
018          enquanto Ana escreve no quadro))
019 Ana:      perejil ((lê no seu caderno e escreve no quadro))
019          (3,0)

```

Com a sua pergunta sobre a palavra *lata* (*se puede decir*, linha 006), Ana atribui a Paco a categoria de participante competente, que pode reconhecer os recursos lingüísticos aceitáveis, e Paco ratifica a atribuição (linha 007). Essas solicitações de informação, pelas quais os participantes atribuem conhecimento a alguém, produzem um objeto de aprendizagem (as práticas aceitáveis de categorização e descrição na língua estrangeira) e categorizam diferentemente os participantes em relação ao conhecimento desse objeto.

A orientação para essas categorias observa-se, por outro lado, na alteração da preferência típica da conversa cotidiana pelo auto-reparo. A ocorrência normalizada de iniciações de reparo e correções pelo outro, sem marcas de despreferência, junto a auto-

iniciações com formato de convite à correção pelo outro, põe em relevo a categoria do “ainda-não-competente”, isto é, de quem está aprendendo a auto-monitorar e auto-corriger as próprias falas como condição de competência (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

Assim, na seqüência em que Antonio relata a sua compra de final de semana (ver transcrição completa no Anexo IV), apesar de os participantes não estarem realizando nenhuma tarefa pedagógica, eles instauram a relevância do aprender, e das categorias diferenciadas de pertencimento à comunidade, ao buscar a palavra preferível em espanhol para a descrição realizada por Antonio. A princípio, a iniciação de reparo de Mila (linha 12) pode ser ouvida tanto como a sinalização de um problema de entendimento, quanto como um convite para que Antonio corrija a própria fala:

Excerto 6.1.4 (“Quiosco”)

01 Antonio: en la:: (0,5) ((Mila olha para ele)) fin de semana, yo  
 02 compré un cedé, de- flamenco (.) [solamente melodía]  
 03 Mila: [a:::: °(bueno::)]  
 04 dónde:° ((olhando para o toca-fitas))  
 05 Antonio: en una:: en un estANco ((apontando com a mão direita  
 06 para a porta da sala))  
 07 (.)  
 08 Mila: †Mas- [(É:,)]  
 09 Antonio: [°de pe-°](.)((franze a testa)) periódicos  
 10 (0,2)  
 11 Antonio: [[e-  
 12 Mila: [[en un estAN]co, o en un quiOSco,  
 13 (2,0)((Maria e Carol olham para Mila e começam a  
 14 acompanhar sua interação com Antonio))  
 15 Antonio: quio- (.) °banca°- quiosco, o- estanco,  
 16 Mila: banca,  
 17 (0,4)((Antonio assente com a cabeça))  
 18 Mila: quiosco.  
 19 Antonio: quiosco,  
 20 Mila: estanco, es tabacaria.  
 21 Antonio: a:::: sí. ((movimenta a cabeça para abaixo, assentindo))  
 22 (.)  
 23 Antonio: e:::: ((levanta a cabeça de novo para falar))=  
 24 Mila: =podría ser, también, no, °>por eso te pregunto<°

Mila não inicia reparo sobre a palavra *estanco* (tabacaria, em português) no turno imediatamente posterior ao turno de Antonio. Pelo contrário, ela dá continuidade ao relato (linha 08) e só problematiza a escolha dessa palavra depois de ele ter explicitado *de periódicos* (jornais, em português). O fato de Mila ter mostrado compreensão do turno de Antonio na linha subsequente parece descartar a possibilidade de a iniciação de reparo constituir uma indicação de problemas de compreensão, e favorece a compreensão do turno

(linha 12) como a outra ação possível: o convite para substituir a palavra *estanco*, correção que a menção da palavra *periódicos* parece ter tornado relevante. É nesse ponto que Antonio se orienta para as categorias de pertencimento diferenciadas. Para realizar o reparo, ele solicita ajuda de Mila, utilizando os recursos lingüísticos compartilhados por ambos (*banca*, linha 15), e ainda solicitando confirmação (linha 19). Mila, por sua vez, ratifica a atribuição categórica de Antonio ao fornecer a palavra aceitável para a resolução do reparo (linhas 18, 20). Por último, Antonio (linha 21) define essa seqüência como um momento de mudança informacional, ao receber a fala de Mila (linha 20) como informação nova, que corrige a sua escolha inicial (linha 05).

Não obstante, o excerto mostra que as orientações dos participantes para categorias identitárias podem não ser convergentes. Enquanto Antonio (linha 21) define a ação de Mila (linha 12) como um convite à correção da sua escolha lexical, Mila (linha 24) faz uma formulação diferente da sua ação. Ao glosar a sua fala anterior (linha 12) como uma pergunta de informação desconhecida, isto é, que preserva a possibilidade de Antonio ter feito uma escolha lexical válida, ela modaliza a correção realizada. Com essa formulação, Mila ratifica a competência de Antonio para reparar a própria fala. De qualquer forma, a relevância do aprender se estabelece, na seqüência, pelo fato de Antonio atribuir a Mila o conhecimento sobre as práticas de categorização em espanhol (linha 15), e pela ratificação por Mila dessa atribuição (linhas 18, 20).

Uma outra prática de reparo que, nos dados, atribui essas categorias é o convite ao reparo pelo outro. Para completar suas buscas de palavras, os participantes atribuem ao outro conhecimento, solicitando ajuda para fornecer a palavra adequada da língua estrangeira, ou para confirmar suas escolhas de palavras. No Excerto 6.1.5, depois de ter selecionado uma palavra (*teletransportación*) para completar a sua busca (linha 011), Silvia solicita a confirmação de Paco (linhas 17-18):

Excerto 6.1.5 ("*Futuro*")

010	Paco:	qué puede cambiar,
011	Silvia:	un aparato de:: teletransportación, me encantaría
012		m[ucho]
013	?:	[háháhá]
014	?:	[háháhá]
015	?:	[háháhá[há
016	Paco:	[a sí,=
017	Silvia:	=cierto, aparato de teletransportación, ((inclina a

018                   cabeça para a frente))  
 019 Paco:           ay, yo qué- [yo qué sé]=  
 020 Silvia:                   [é: háháhá]  
 021 Paco:           =para teletransportarte,[hehe]  
 022 ?:                                   [háháhá]  
 023 ?:                                   [háháhá]  
 024 ?:                                   [háháhá]  
 025 Paco:           sí:, y dónde irías así tan rapidito,  
 026 Silvia:           cualquier luga:r,  
 027 Paco:           a a cualquier luga:r, >eso co- como aquel< dibujo  
 028                   animado no, los Jetsons,  
 029 Silvia:           sí, sí

Apesar de os co-participantes terem identificado a palavra escolhida como compreensível, como é possível perceber nas suas risadas (linhas 013-016), Silvia solicita uma categorização da palavra como aceitável ou não aceitável, perguntando a Paco se a escolha é correta (*cierto*, linha 017). Paco, no entanto, rejeita a atribuição de conhecimento de Silvia (linha 019), e ratifica a escolha realizada por ela, demonstrando compreensão (linha 021). Nessa seqüência, os participantes realizam o trabalho de aprender orientando-se para a novidade do termo utilizado e produzindo, assim, conhecimento compartilhado de práticas de descrição em espanhol. Portanto, embora nos dados analisados nesta pesquisa essa produção de conhecimento passe normalmente pela orientação para categorias de competência e pertencimento diferenciadas, observamos no excerto que os participantes podem produzir conhecimento compartilhado de outras formas, estabelecendo relações de participação não assimétricas.

Na mesma seqüência, um pouco depois, Ana solicita a confirmação de Paco ao completar uma busca de palavras (linhas 112-113):

Excerto 6.1.6 ("*Futuro*")

105 Paco:           (ojalá que no) empiecen a imitar, porque hay gente  
 106                   que imita voces, no será que no funciona,  
 107 Ana:           cómo,  
 108 Paco:           que hay gente que imita voces  
 109 Ana:           sí, mas no:, s- el ti:mbre [se- (.) ANtes] se la-  
 110 Paco:                                   [se identifica,]  
 111                   (0,8)((Ana esconde a face com a mão direita))  
 112 Ana:           aun se la perso:na ha- está: ronca,  
 113                   (0,2)((estende a mão para a frente, para Paco))  
 114 Paco:           ronca ((Ana movimenta a mão da garganta à boca,  
 115                   duas vezes))  
 116 Ana:           ronca, el timbre no: se °cambia nunca°.  
 117 Paco:           bueno (.) ronco, estar [ronco]  
 118 Ana:                                   [ronco] ((assente))  
 119 Paco:           [ronco]  
 120 Ana:           [°ronco°]



121

(1,0)

Ana pronuncia a palavra escolhida com entonação ascendente (*ronca*, linha 112), estende a mão em direção a Paco e espera a sua resposta (linha 113). Com essas ações, ela atribui a Paco a categoria de participante competente, que pode ratificar a sua escolha lexical como válida. Paco ratifica essa atribuição (linha 114) e Ana aceita a confirmação repetindo a palavra (linha 116). Nos turnos seguintes, depois de ela ter completado a explicação (linhas 109-116), Paco aceita a sua fala (linha 117), mas, imediatamente, se orienta para as categorias de competência diferenciada, aproveitando a seqüência de reparo anterior como uma ocasião para a instrução (linhas 117, 119), que Ana aceita (linhas 118, 120).

Nas buscas de palavras, os participantes recorrem a práticas de categorização e descrição compartilhadas, do português, para convidar um participante a completar a busca com uma palavra do espanhol, atribuindo, assim, a esse participante o conhecimento das práticas da língua estrangeira:

Excerto 6.1.7 ("*Futuro*")

064 Paco: qué más (.) [a ver, >que puede haber,<]  
 065 Luis: [(la-) l- la computadora] va a controlar  
 066 la casa, e: abrir y cerrar las ventanas,[(luces,)]  
 067 Paco: [YA] hay-  
 068 dicen- se dice que hay no,  
 069 (0,6)((Luis assente))  
 070 Luis: a- cómo se dice, acender, las luces, ((olhando para  
 071 Paco, indicando o teto com a caneta))  
 072 Paco: prender las luces, [prender las luces]=  
 073 Luis: [prende:r las luces,]=  
 074 (Patrícia): [(°° °°)]=  
 075 Paco: =las prende, las apaga,  
 076 (0,8)((Luis, Paola, Felipe e Camila olham para  
 077 Patrícia))

Com sua iniciação de reparo (linha 070), Luis atribui conhecimento a Paco, que completa a busca (linha 072). Luis repete a palavra fornecida (linha 073), e Paco se orienta para o trabalho de aprender vocabulário ao aproveitar a ocasião para apresentar o termo do espanhol que descreve a ação contrária à referida por Luis (linha 075).

Os participantes podem utilizar a prática de convite ao reparo pelo outro para escolhas pontuais de palavras na construção dos seus turnos, como nos excertos anteriores, ou repetidamente, como acontece no seguinte excerto:

Excerto 6.1.8 ("*Futuro*")

192 Gustavo: va a haber, (.) un soporte, (0,4)((olha para Paco))  
 193 que es como una:- hoja, ((olhando para Paco)) (.)  
 194 e:: (0,2) transparente, ((olhando para Paco))  
 195 Paco: transparente,  
 196 Gustavo: con una: antena, ((encolhendo os ombros))(0,3) que  
 197 se puede:: (.) recibir e:: (2,0)((encolhe os  
 198 ombros, abre as mãos)) las noticias, e: (.) °de  
 199 internet°.  
 200 Paco: a sí,  
 202 Gustavo: °sí°  
 203 Paco: °qué bien° (.) sería fantástico, no,  
 204 (.)

Gustavo, nas buscas de palavras (*soporte*, linha 192; *hoja*, linha 193; *transparente*, linha 194; *antena*, linha 196; *las noticias*, linhas 197-198), solicita a confirmação de Paco, ao direcionar o olhar para ele e pronunciar as palavras escolhidas com entonação ascendente. Com alguns gestos (linhas 196-198), ele sinaliza a necessidade da colaboração de Paco para ratificar a aceitabilidade das suas escolhas, orientando-se, assim, para a importância de realizar a sua descrição não só de forma compreensível para os co-presentes, mas também de forma aceitável na língua estrangeira, conforme o critério de Paco, o membro da comunidade a quem os participantes atribuem competência.

Uma outra prática pela qual os participantes se orientam para essa distribuição assimétrica de conhecimento é a sinalização de mudanças de estado informacional (Heritage, 1984b, 2005). Vimos, ao comentar a seqüência de reparo iniciada por Mila no dado "*Quiosco*" (ver Excerto 6.1.4, linha 12: en un estAN]co, o en un quiOSco,), que Antonio define a seqüência como um momento de mudança de estado informacional, ao receber as falas de Mila como informação nova e compreender a sua ação da linha 12 como um convite à auto-correção. Assim, os participantes, ao demonstrarem a sua compreensão dos turnos de um outro participante como informação nova, previamente desconhecida, e, em certas ocasiões, como uma correção de uma escolha lexical anterior, atribuem a esse participante o conhecimento das práticas de categorização e descrição em espanhol, e a competência para definir a aceitabilidade dessas práticas, como acontece também em diferentes momentos do dado "*Afeitarse*", analisado no capítulo anterior. Em um excerto desse segmento (Excerto 6.1.9 conforme reproduzido abaixo), Marta (linha 36), Ivone (linhas 041, 045), Beatriz (linhas 046-047 na coluna da direita) e Felipe (linhas 048-049 na coluna da direita) respondem aos turnos de Paco (linhas 035, 037, 043) com sinalizações de mudança de estado informacional:

## Excerto 6.1.9 ("Afeitarse")

029	Marta:	°no es arreglar°,	Rosa fala para Ivone, depois
030	Paco:	e?	as duas olham para Malena,
031	Marta:	no es arreglar,	que fala alguma coisa para
032	Paco:	no: no no (.) afeitarse (.) a	elas.
033		ver	
034		(0,4)	Felipe e Gustavo olham para
035	Paco:	por ejemplo, mira, Gus[tavo=	Paco. Rosa fala com Malena.
036	Marta:	[a::::	
037	Paco:	=hoy no se ha afeitado no,	
038	Gus:	h.h.h.((passa mão no cabelo))	
039	Felipe:	h.h.h.((olhando para Gustavo))	Malena imita alguém se
040	Marta:	disculpa discul[pa	barbeando, olhando para
041	Ivone:	[°°a::°°	Rosa, que assente com a
042		((olhando para Malena))	cabeça.
043	Paco:	afeitarse sí, la barba	
044	Marta:	[Malena]	
045	Ivone:	[A::::]((olhando para Paco))	Rosa e Sara escrevem nos
046	Marta:	a [qué ] hora- a qué hora-	cadernos. Beatriz abre a
047	Paco:	[no,]	boca olhando para Malena.
048		(.)	Felipe abre a boca e olha
049	Marta:	[(a qué hora estudias)	para Gustavo.
050	Malena:	[(não, eu não °fa(h)co	
051		barba°)((olha para Paco e	
052		depois para Marta))	

Com essas ações, eles sinalizam uma nova compreensão do termo *afeitarse* e ratificam a competência de Paco para definir os seus usos aceitáveis. Ao entender essas cognições individuais como produções interacionais, essas análises situam o aprender no âmbito da criação de relações de pertencimento e de conhecimento compartilhado.

Como parte da redefinição de aprendizagem desde a perspectiva da Análise da Conversa, Firth e Wagner (2007) tratam a questão analítico-metodológica de como diferentes possibilidades de análise proporcionam, ou não, evidências de aprendizagem. Eles comparam dois tipos de dados: em um deles, os participantes se engajam na aprendizagem de um item lingüístico quando ele se torna interacionalmente relevante para o desenvolvimento da seqüência de fala; no outro, os participantes exibem o trabalho de fazer aprendizagem (*doing learning*), isto é, na análise de Firth e Wagner, os participantes organizam as suas ações na seqüência de modo que revela o seu entendimento da atividade como “aprender”. Segundo os autores, o segundo tipo de análise focaliza o processo de aprendizagem, mas não proporciona evidências de aprendizagem, ao passo que o primeiro tipo de análise, sim, apresenta evidências de aprendizagem, entendida como uma realização social. A distinção entre os dois modos de descrever aprendizagem me parece útil para evidenciar como o trabalho de aprender

é levado a cabo em contextos diferentes (no primeiro caso, em conversas telefônicas em *lingua franca* entre dois empresários, e, no segundo, entre um estudante dinamarquês que ensina a um estudante dos Estados Unidos como pedir uma pizza no telefone, em dinamarquês). De qualquer forma, na minha proposta de definição de aprendizagem desde uma perspectiva etnometodológica, entendo que tanto as ações que, nos termos de Firth e Wagner (2007), constituem o *doing learning*, ou seja, o trabalho de fazer aprendizagem (por exemplo, as que evidenciam a orientação para diferentes identidades de pertencimento) quanto as que, para os autores, constituem evidências de aprendizagem (por exemplo, a reorganização das relações de participação ao utilizar conhecimento compartilhado produzido em seqüências anteriores), fazem parte do aprender. Assim, considero que os métodos observáveis dos participantes para fazer aprendizagem são, em si, evidências empíricas de aprendizagem. Afinal, são os participantes os que definem interacionalmente (exibem nas suas ações) que estão aprendendo ou que aprenderam.

As ações descritas nesta seção, portanto, fazem parte do aprender enquanto realização social, observável na fala-em-interação. O trabalho de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira, no contexto de sala de aula para o qual se orientam os participantes, consiste, por um lado, nos métodos para produzir categorias de competência e pertencimento, diferenciadas ou não, e estabelecer quais são as práticas de categorização e descrição aceitáveis na língua estrangeira, e, por outro lado, nos métodos pelos quais os participantes se orientam para esse conhecimento compartilhado, interacionalmente produzido, para exibir competência e pertencimento a essa comunidade de prática lingüística, como veremos a seguir.

## **6.2 Orientação local para conhecimento compartilhado produzido em seqüências anteriores e exibição de competência.**

Como parte do trabalho de fazer aprendizagem nos dados desta pesquisa, os participantes levam a cabo ações que exibem a sua competência para utilizar de modo aceitável as práticas lingüísticas que são tornadas objeto de aprendizagem. Com essas ações, eles se orientam para conhecimento compartilhado que foi produzido conjuntamente em seqüências anteriores, e, simultaneamente, reorganizam as relações de participação e pertencimento.

Depois da seqüência de reparo na qual Antonio solicitou a colaboração de Mila, recebendo a sua fala como informação nova e correção (ver Excerto 6.1.4), a interação continua com a descrição, por Antonio, do CD que comprou no final de semana. Ele especifica que o CD faz parte de uma coleção de uma revista, e inicia uma busca de palavras no momento em que descreve o seu lugar de distribuição (linha 52):

Excerto 6.2.1 ("Quiosco")

36 Antonio: [[e- tiene::: ((olha para Mila, que está olhando  
37 para o toca-fitas))  
38 (3,0)((afasta o olhar para a esquerda))  
39 Mila: ↑mas, ((lidando com o toca-fitas))  
40 Antonio: una, colección,  
41 (0,6)((Mila olha para ele))  
42 Mila: [[es una,]  
43 Antonio: [[°cole]ção°, colección, ((estendendo a mão direita para  
44 a frente))  
45 Mila: colección,  
46 Antonio: colecció:n de: una revista, ((Mila volta a mexer no toca  
47 fitas e sai da imagem))  
48 (1,0)  
49 Antonio: revista,  
50 Mila: una revista,  
51 Antonio: de::: ca:ras, (.) pero que::: (0,4) sólo es cedé (.)  
52 que: hube en las- ((toca a orelha com a mão direita))  
53 (0,6)la:- ((assente com a cabeça olhando para Mila))  
54 (.) en el:: ((fecha os olhos e aponta com o indicador  
55 da mão direita para Mila))  
56 (1,0)  
57 Antonio: >quiosco< ((abre os olhos e olha para Mila))  
58 Mila: en el quiosco.  
59 Antonio: °sí° e:: yo:: pagué, (0,4)((junta indicador e polegar,  
60 inclinando a cabeça para a frente, ar interrogativo))  
61 tres- reales  
62 Mila: °verda::d,°

Lembrando que a busca de palavras é uma atividade de co-participação negociada pelo direcionamento do olhar (Goodwin e Goodwin, 1986), é possível observar que Antonio se orienta para Mila como participante que poderia completar a busca, ao assentir, olhando para ela (linha 53) e, a seguir, apontá-la com o dedo indicador (linha 54). Porém, ao mesmo tempo em que ele aponta para Mila, Antonio fecha os olhos, uma forma de conter a realização do reparo pelo outro nesse contexto, e só os abre no momento em que ele mesmo completa o reparo (linha 57). Com essas ações, Antonio, por um lado, produz a lembrança do reparo anterior (Excerto 6.1.4), e, por outro lado, reorganiza as relações de participação e pertencimento, pois, dessa vez, ele exhibe competência para completar o auto-reparo. Antonio

cria, assim, uma oportunidade para exibir o seu co-pertencimento, com Mila, a uma comunidade de prática lingüística.

A orientação para conhecimento compartilhado produzido e intersubjetivamente ratificado em um momento anterior de interação é, portanto, um método para exibir a condição de membro competente de uma comunidade de prática lingüística, como parte do trabalho de fazer aprendizagem. Nesse sentido, os participantes, ao realizarem esse trabalho, se apropriam das práticas lingüísticas estabelecidas previamente como aceitáveis, exibindo mais responsabilidade e autonomia ao utilizá-las (Rogoff, 1998). Eles, assim, reorganizam as relações de participação.

Podemos observar essa reorganização também no seguinte excerto. Ana se orienta, durante a apresentação da sua receita à turma, para o conhecimento produzido na seqüência anterior (Excerto 6.1.2, ver transcrição completa no Anexo VI), sobre os termos para designar alguns ingredientes em espanhol:

Excerto 6.2.2 ("*Perejil*")

111 Ana: esa cosa, y pe- y perejil,(0,3)((olha e aponta para  
112 Paco, depois para o quadro)) que es la:: esse  
113 <tempie-> no- ((olha para Paco))  
114 Paco: condimento.  
115 Ana: ((olha para os outros)) es- el condimento, ((indica  
116 o tamanho com os dedos indicando o polegar da mão  
117 direita)) aquele verde pequeni- chiquitito (>que tiene  
118 una<) hojita, ((olha para o quadro))  
119 (0,8)

Ana demonstra a sua orientação para o momento interacional anterior, por um lado, com a sua auto-iniciação de reparo (linha 113), como vimos no Capítulo 4 (pp. 120), e, por outro lado, com os seus gestos ao produzir a palavra *perejil* (linhas 111-112). Ela olha e aponta para Paco, atribuindo-lhe a categoria de co-usuário do termo (Firth & Wagner, 2007), por oposição aos outros participantes, para os quais se orienta como desconhecedores do termo, ao elaborar uma definição (linhas 115-118). Com essas ações, ela não só produz o seu co-pertencimento, com Paco, a uma comunidade, mas também exibe a sua responsabilidade e autonomia ao escolher essa palavra, ajustando a sua fala de forma contingente aos interlocutores que não participaram da seqüência anterior. Assim, ela torna disponível para os outros participantes o conhecimento produzido interacionalmente com Paco, reorganizando as relações de participação no grupo.

Nos excertos que apresento a seguir, os participantes também exibem competência ao utilizar práticas de descrição do espanhol, orientando-se para conhecimento compartilhado, sobre a aceitabilidade dessas práticas, produzido em seqüências de interação anteriores. A análise dessas seqüências, relacionadas entre si pelo contexto seqüencial maior da realização de uma tarefa pedagógica, revela o caráter contingente, sensível às particularidades de cada contexto seqüencial, dos métodos dos participantes para fazer aprendizagem.

Uma estrutura sintática do espanhol apresentada no livro-texto é o foco da tarefa, cuja realização os participantes organizam em três partes. Em primeiro lugar, Paco apresenta a estrutura sintática do espanhol e propõe uma prática estrutural aos participantes: a partir de um desenho do livro-texto, no qual aparecem diferentes ingressos para atividades de lazer, eles têm que descrever os planos de Teresa, a pessoa que possui esses ingressos, para o final de semana, utilizando a estrutura sintática apresentada. A seguir, Paco propõe a tarefa principal: organizar, em grupos, um programa de atividades para a visita de um grupo de argentinos à cidade onde moram os participantes, utilizando a estrutura sintática do espanhol, para descrever esse programa de atividades. Como preparação para a tarefa, ele inicia outra prática, solicitando que os participantes nomeiem atividades que poderiam ser incluídas no programa da visita. Depois dessa prática, Paco pede aos participantes que se organizem em grupos para realizar a tarefa principal, que, depois de um tempo, dá por encerrada, solicitando que cada grupo apresente para todos os participantes o programa elaborado.

Durante a realização da tarefa principal, Marta, Felipe e Gustavo, que trabalham juntos, se orientam para conhecimento compartilhado sobre práticas de categorização e descrição aceitáveis em espanhol, que foi produzido interacionalmente em seqüências prévias, durante as práticas propostas por Paco para preparação da tarefa. Apresento, em primeiro lugar, esses momentos anteriores de produção de conhecimento compartilhado para, depois, analisar o trabalho de fazer aprendizagem de Marta, Felipe e Gustavo na sua interação. No Excerto 6.2.3, Ana descreve um dos planos de Teresa para o final de semana:

Excerto 6.2.3 ("*Planes*")

01 Ana: Teresa va a asistir una- (0,2) °una-° (0,4) pieza no-  
 02 Paco: no:, [( )] una pieza.  
 03 Ana: [una obra de teatro.]  
 04 (.)  
 05 Paco: >bueno, pero ahí cuidado< (.) recordad que ella no va

06 a asistir (.) una obra (.) ella va, a asistir al  
 07 teatro (0,6) bien, (.) yo asisto a algún lugar,  
 08 cla:ro, pero yo no asisto algo (.) sí::, (.) aquí  
 09 recordad, ella va-, >entonces yo puedo decir<, usar  
 10 el verbo asistir, Teresa va a asistir al teatro (.)  
 11 sí::, (.) o sea, asistir al teatro significa que ella  
 12 va a estar presente en el teatro sí:, (.) pero yo  
 13 puedo decir que ella va: a ver una obra, (.) va a ver  
 14 una representación, de una obra, (.) sí:, ella: va  
 15 a:: (1,3) >a ver<- qué mas puede hacer en el teatro?  
 16 (9,0)

Ana inicia reparo sobre a própria descrição (linha 01) e a corrige, ao substituir *pieza* por *obra de teatro* (linha 03), em sobreposição com a iniciação de reparo de Paco (linha 02). No turno seguinte, Paco realiza ainda uma outra correção da fala inicial de Ana, ao diferenciar os usos de *asistir* e *ver*, estabelecendo quais são as práticas de descrição aceitáveis em espanhol (*yo asisto a algún lugar*, linha 07; *asistir al teatro significa que ella va a estar presente en el teatro*, linhas 11-12; *puedo decir que ella va: a ver una obra*, linha 13).

Em uma seqüência posterior, Luis descreve outro dos planos de Teresa e Paco aproveita a ocasião para testar o seu conhecimento das práticas aceitáveis, produzido na seqüência do Excerto 6.2.3. Assim, ele inicia uma seqüência IRA (linha 04), ao solicitar uma descrição com *asistir*:

Excerto 6.2.4 ("*Planes*"):

01 Luis: °°ella va:,°°  
 02 Paco: e:?  
 03 Luis: °va a ver,° (.) va a ver un partido de fútbol.=  
 04 Paco: =va a ver un partido de fútbol, (.) si quiero asistir,  
 05 co- qué digo con asistir,  
 06 (.)  
 07 Paco: dónde va a asistir [Teresa  
 08 Marta: [estadio  
 09 Paco: al estadio bien, (.) Teresa va a asistir al estadio,  
 10 (.) pa::ra ver un partido de fútbol, sí::, (.)  
 11 recuerden que no se dice un juego de fútbol bien, o  
 12 sea, no es un juego, es un partido, bie:n, cla- yo-  
 13 jugar, jugar al fútbol, (.) pero lo que yo voy a ver  
 14 es un partido bie:n,  
 15 (0,2)

Marta responde a pergunta de Paco (linha 08) e este avalia positivamente a resposta (linha 09). A seguir, aproveita a descrição de Luis (linha 03) para estabelecer os usos aceitáveis de *juego*, *jugar* e *partido*.



Por último, quando os participantes estão sugerindo atividades que poderiam ser incluídas no programa da visita dos empresários argentinos, Paco de alguma forma problematiza uma palavra utilizada por Silvia:

Excerto 6.2.5 ("*Planes*"):

01 Paco: a ver qué más, Silvia,  
02 (2,0)  
03 Silvia: °m::° (1,2) ellos van a:: a almorzar, (0,4) en una  
04 churrascaria.  
05 Paco: BUE:no (.) ellos van, a almorzar, o ellos van a comer,  
06 en una- e:: s-churrascaria, y >esa churrascaria la  
07 ponemos< entre co,millas verdad, o sea, como algo  
08 típico de aquí, >o sea,< no lo vamos a traducir,  
09 °bien°, °°>pero está bien<°°, almorzar o comer,  
10 recordad, sí,  
11 (1,8)

Paco (linhas 06-09) aceita a seleção do termo *churrascaria*, que não pertence às práticas lingüísticas do espanhol, e apresenta uma justificação, que seria o fato de tratar-se de uma realidade típica de uma comunidade que utiliza esse termo para descrevê-la.

Para fazer aprendizagem durante a realização da tarefa pedagógica proposta, Marta, Felipe e Gustavo, como adiantei, se orientam para o conhecimento produzido nessas seqüências. Não obstante, a aceitabilidade das escolhas lexicais realizadas por cada um deles na construção dos seus turnos de fala é alcançada através de métodos diferentes daqueles utilizados nas seqüências nas quais os participantes se orientam para uma distribuição assimétrica de conhecimento. Aqui, qualquer um desses três participantes pode propor, questionar ou ratificar uma escolha. No excerto seguinte, Felipe se orienta para o conhecimento produzido interacionalmente nas seqüências anteriores, para corrigir as escolhas lexicais de Gustavo e Marta:

Excerto 6.2.6 ("*Planes*")

040 Marta: A LA TA:RDE, ((olha para Felipe e para Gustavo))  
041 Gustavo: nosotros podemos [i:r],  
042 Marta: [po]demos ir, ((escrevendo))  
043 Gustavo: °al Olímpico°.hh ((olha para Felipe, Marta para eles))  
044 Felipe: asistir al Olímpico,[[al estadio ((olha para Gustavo))  
045 Marta: [[a::: ((continua escrevendo))  
046 Gustavo: [[asistir, ((olhando para Felipe))  
047 Felipe: asistir é:: (>me parece<) ir (°estar presente°)  
048 Gustavo: [[asistir al Olímpico ((olhando para Felipe))  
049 Marta: [[podemos asistir, ((Gustavo acompanha M. a escrever))  
050 Felipe: °al° al- (0,5) estadio, ((olha para o caderno de M.))  
051 Marta: al- al- al juego, ((começa a escrever))

052 Felipe: a un partido, ((Marta olha para Felipe))  
 053 Marta: a un partido,((escreve))  
 054 Felipe: >no no no no no no no< (.) assistir no es- no es ver,  
 055 [como] assistir ((pronuncia em português))=  
 056 Marta: [ya] ((ela e Gustavo olham para Felipe))  
 057 Felipe: =assistir, assistir é e:: ir lá ((olha para Marta))  
 058 Marta: ir, ir ((olha para Felipe e depois para o caderno))  
 059 Felipe: então assistir,  
 060 (0,8)  
 061 Marta: a::=  
 062 Felipe: =al estadio,=  
 063 Marta: =[°al esta-°  
 064 Felipe: =[Olímpico. ((Felipe e Gustavo olham para o caderno de  
 065 Marta, que escreve))  
 066 Marta: al (1,2) OLímpico.  
 067 Felipe: Olímpico.  
 068 Marta: cie:rto.  
 069 (3,5)((termina de escrever, olha para Gustavo))

Gustavo propõe uma atividade (linhas 041, 043) e Felipe corrige a sua fala, substituindo a palavra *ir* por *assistir* (linha 044). Gustavo, no turno seguinte, inicia reparo sobre a correção de Felipe (linha 046), que invoca o conhecimento produzido nas seqüências anteriores (Excertos 6.2.3 e 6.2.4) para justificar a sua correção (linha 047). No turno seguinte, Marta e Gustavo, em sobreposição, aceitam a justificativa e a correção (linhas 048, 049). Felipe, no turno seguinte, completa a frase iniciada por Marta (linha 050), e ela propõe uma correção, ao substituir a palavra *estadio* por *jogo*.(linha 51). Em um primeiro momento, Felipe aceita a correção, fornecendo a palavra aceitável em espanhol (linha 052), conforme foi estabelecido em uma seqüência anterior (Excerto 6.2.4), que Marta repete (linha 053). Mas, imediatamente após esse turno de Marta, Felipe retifica o seu posicionamento (linha 054) e rejeita a substituição de *estadio* por *jogo* (linhas 054-055 e 057), justificando-se, de novo, invocando as práticas aceitáveis apresentadas anteriormente por Paco.

Nesse excerto, as ações de correção de Felipe (linhas 044, 052) podem ser contestadas (linha 046), e devem ser justificadas por ele (linhas 047, 054-055, 057) e ratificadas pelos co-participantes (linhas 048, 049, 053, 056, 058) para produzir a aceitabilidade das práticas de descrição selecionadas, para todos os efeitos práticos da atividade que estão realizando. Essa organização das ações na seqüência demonstra a orientação dos participantes para relações de participação nas quais nenhum deles tem, *a priori*, o privilégio de decidir quais são os recursos lingüísticos aceitáveis. Não obstante, eles sustentam a autoridade de Paco a esse respeito, ao invocar o conhecimento produzido nas seqüências anteriores. Assim, Felipe, nas suas correções, utiliza as práticas lingüísticas estabelecidas por Paco como aceitáveis, e Gustavo e Marta aceitam as correções e sustentam o caráter compartilhado desse

conhecimento produzido anteriormente, ao aceitar as justificativas de Felipe como informação já conhecida (linhas 048, 056, 058).

No excerto seguinte, os participantes escolhem entre duas formas de descrever a mesma atividade de modo similar, propondo as alternativas, questionando ou aceitando, e justificando. Marta propõe uma atividade (linhas 076-080), e, a seguir, Felipe aceita a proposta, enquanto se engaja na produção de uma descrição alternativa da mesma atividade (linhas 083, 085):

Excerto 6.2.7 ("*Planes*")

070 Gustavo: °°qué más°°  
 071 Felipe: a::  
 072 Marta: a la noche, ((volta a escrever))  
 073 Felipe: por la noche:, ((olhando para o seu livro))  
 074 (,)  
 075 Gustavo: (° °)((olhando para Felipe))  
 076 Marta: podemos ir, (0,8) cenar, a cenar, ((Gustavo olha para  
 077 ela, Felipe para o seu livro))  
 078 Felipe: (° a un::°)((olhando para o seu livro))  
 079 (1,2)((M. olha para Gustavo; ele, em direção oposta))  
 080 Marta: churrascaria, ((olha para o caderno e depois para G.))  
 081 Felipe: sí, cla[ro] ((olha para Marta))  
 082 Marta: [(folgo del chão) ((olhando para Gustavo))  
 083 Gustavo: °.hh° a una: a una: a una- ((olhando para seu livro))  
 084 Felipe: vamos al chu- ((olhando para seu livro))  
 085 Gustavo: A COMER UN ASA:DO, ((olhando para o caderno de Marta))  
 086 Felipe: °a comer un asado,° ((acompanha M. a escrever))  
 087 Gustavo: (°>é que eles são argen↑tinos <°) ((olha para F.))  
 088 Marta: asado, asado ((olhando para Gustavo))  
 089 (1,4)  
 090 Gustavo: >eles comem churrasco gaúcho então< ((olha para Felipe  
 091 e depois para o caderno de Marta))  
 092 Marta: churrasco gaúcho (0,3) y parrilla né, ((escrevendo))  
 093 (2,0)((Felipe e Gustavo acompanham Marta a escrever))  
 094 (Felipe): (bom)  
 095 (1,7)((Marta continua escrevendo))  
 096 Gustavo: a gente pode botar tipo: (0,2) churrascaria mesmo:  
 097 ((olhando para o caderno da Marta))  
 098 Marta: churrascaria ((escrevendo))  
 099 Felipe: churrascaria é- é um nome: (1,2) °típico° ((olhando  
 100 para o caderno da Marta))  
 101 (1,0)((Marta pára de escrever))

Felipe inicia reparo sobre a descrição proposta por Gustavo (linha 086), que justifica a sua escolha (linha 087). Marta aceita a justificativa (linha 088), mas Felipe não dá nenhum sinal de aceitação, e Gustavo (linha 090) se orienta precisamente para essa ausência (linha 089) ao voltar à denominação proposta por Marta inicialmente. Marta, mais uma vez, ratifica a fala de Gustavo (linha 092) e escreve no caderno. Perante essas ações de Marta, Felipe aceita, sem

convicção (linha 094, com atraso e volume baixo). Quando, após um intervalo (linha 095), Gustavo propõe voltar à denominação *churrascaria* (linha 096), tanto Marta (linha 098) quanto Felipe (linhas 099-100) ratificam a escolha, e Felipe, dessa vez, mostra convicção, apresentando também uma justificativa. A decisão final quanto à descrição aceitável foi alcançada através de negociação. Felipe recorreu, de novo, ao conhecimento produzido em uma seqüência anterior (Excerto 6.2.5), de forma explícita ao invocar a justificativa oferecida por Paco para normalizar a utilização do termo *churrascaria*, e Marta e Gustavo, mais uma vez, ratificaram a validade dessa justificativa para decidir a descrição aceitável para os efeitos práticos da atividade que estão realizando.

### 6.3 Conhecimento compartilhado produzido em seqüências anteriores e ajuste ao interlocutor.

É importante destacar, com relação à orientação para conhecimento compartilhado produzido em outros momentos interacionais, que o trabalho de fazer aprendizagem não pode ser descrito, da perspectiva etnometodológica, como o acúmulo de cognições produzidas em uma progressão linear do tempo. A Análise da Conversa faz descrições da ação e da cognição que destacam o seu caráter local, contingente, sensível ao contexto. A partir desse tipo de análise, não é possível estabelecer relações de causa e efeito entre o conhecimento compartilhado produzido em uma seqüência interacional e as ações realizadas em uma seqüência posterior. Não é possível, por exemplo, afirmar que as escolhas lexicais validadas em um contexto interacional serão necessariamente válidas em um contexto posterior, como explica a noção de ajuste ao interlocutor. É fácil observar que essas relações de causa e efeito não funcionam nos seguintes excertos (6.3.1 e 6.3.2). No primeiro, Marta, Felipe e Gustavo negociam a aceitabilidade e a forma de uma prática lingüística de descrição (*función / afunción de / en el cine*):

#### Excerto 6.3.1 ("*Planes*")

285 Felipe: talvez- e: °(no sé) como se dice°, coger, a: pegar un-  
 286 (0,3) a:: un cinema, tipo lá tem filme lá (° °ir  
 287 lá asistir um filme) ((olhando para Gustavo))  
 288 (0,2)((Paco fala no fundo a todos os participantes))  
 289 Gustavo: (a ir a una función de::) en el cine,  
 290 Felipe: como é que eu digo (filme) (.) [IR, ((olha para G.))  
 291 Gustavo: [tal vez uma função, tal  
 292 vez a una función en el cine,

293 Felipe: tá, então- tal vez- (0,2) tal vez- ((olha para G.))  
 294 Marta: tal vez, tal vez,- ((olhando para o caderno dela))  
 295 Gustavo: >a gen- se não a gente pode levar eles lá na  
 296 rodoviária,< ou no aeroporto  
 297 Felipe: °.hh° ((olhando para Gustavo))  
 298 Gustavo: (tá mas não sei,)((olhando para Felipe))  
 299 Marta: tal vez, tal vez, a una funci-, función, (.)  
 300 afun[ci-((olhando para Gustavo))  
 301 Gustavo: [e: función, función  
 302 (0,3)  
 303 Marta: afunción, ((olha para o caderno e depois para Gustavo))  
 304 Gustavo: a una fun[ción] ((olhando para o caderno de Marta))  
 305 Marta: [a u]na función ((escreve))  
 306 (3,0)  
 307 Gustavo: e:::: de cine,  
 308 Marta: de cine ((escreve))  
 309 (0,8)  
 310 Marta: (en el [aeropuerto]) ((olha para Gustavo))  
 311 Gustavo: [acho que] función já é, [sessão de cinema  
 312 Marta: [é, función ((escreve))

Depois de Felipe ter proposto a atividade, solicitando a colaboração de Gustavo para selecionar uma prática de descrição em espanhol (linhas 285-288), e da insistência de Gustavo em uma escolha (linhas 289, 291-292) que Felipe parece não aceitar (linhas 290, 293), Felipe desiste de participar na resolução da busca, e Gustavo responde à aceitação da sua proposta por Marta (linhas 299-300), completando o reparo (linhas 301, 304) iniciado por ela em duas ocasiões (linhas 300 e 3003). Entre as alternativas de descrição *función* e *función de cine* (linhas 307, 308), eles decidem, finalmente, que *función* é suficiente (linhas 311-312).

Porém, na apresentação final da programação aos outros participantes, Gustavo ajusta a descrição dessa atividade aos seus novos interlocutores, que, diferentemente de Marta e Felipe, não são co-usuários do termo *función* escolhido por eles na interação anterior:

#### Excerto 6.3.2 ("*Planes*")

33 Gustavo: e: (0,4) el lunes, por la tarde vamos a llevarlos al  
 34 museo::,(.) Santander,  
 35 (0,2)((olha para Paco))  
 36 Gustavo: y:: por la noche:: a una:: función.  
 37 (0,3)((olha para Paco))  
 38 Gustavo: °de cine° ((encolhendo os ombros))  
 39 Paco: bueno, bien, °bien°  
 40 (0,7)  
 41 Paco: >yo si fuera un empresario argentino iba a preferir la  
 42 programación de ellos<.

Gustavo, depois de ter completado um turno de fala (linha 36), inicia reparo sobre o mesmo no espaço de transição de turno (linha 38), especificando para os co-participantes de que tipo

de *función* se trata. A análise desses dois excertos revela que o estabelecimento de comunidades de co-usuários de práticas linguísticas, como qualquer outra realização interacional, é sempre uma questão contingente, suscetível de mudanças, e sensível ao princípio de ajuste ao interlocutor.

Ao descrever a orientação dos participantes para conhecimento compartilhado produzido em outro momento interacional, não afirmo que esse conhecimento cause, determine ou explique de alguma forma as ações atuais. Pelo contrário, esse conhecimento compartilhado produzido em um momento anterior é uma operação, um curso de ação na seqüência atual: a fala e gestos de Antonio na busca de palavras (Excerto 6.2.1), os gestos e direcionamento de olhar de Ana ao selecionar a palavra previamente estabelecida como válida (Excerto 6.2.2), a recepção por Marta da fala de Felipe como informação já conhecida (Excerto 6.2.6). O conhecimento compartilhado não é a causa ou a explicação das ações dos participantes. Eles produzem essas lembranças na seqüência interacional para fazer alguma coisa. Nos casos aqui descritos, o trabalho de aprender vocabulário<sup>83</sup>.

Por outro lado, o trabalho de fazer aprendizagem de língua não tem início e fim, pelo contrário, é uma realização contínua, como podemos observar em um outro excerto (Excerto 6.3.3) da apresentação final de Gustavo aos outros participantes. Nele, Gustavo realiza o trabalho de fazer aprendizagem de forma adaptada a essa interação com Paco, seu interlocutor endereçado. As suas ações demonstram orientação tanto para as realizações intersubjetivas de seqüências de interação anteriores, nas diferentes partes da realização da tarefa pedagógica, quanto para a relevância de realizar a apresentação atual de forma aceitável para Paco:

Excerto 6.3.3 ("*Planes*")

01 Paco: y a ver y ustedes, qué tienen ahí,  
 02 (1,0)((Gustavo olha para a Marta, Marta e Felipe  
 03 olham para ele, e ele começa a ler o caderno))  
 04 Gustavo: e::: (0,6) el sábado, nosotros vamos a lle- llevarlos  
 05 a: un centro de tradiciones gauchas, para come:r  
 06 carretero,  
 07 (0,8)((olha para Paco, abre a mão em direção a ele))  
 08 Paco: bueno, >carretero, sí, entre comillas no<,  
 09 Gustavo: sí.  
 10 (.)((olha para o caderno))  
 11 Gustavo: y:: también::n vamos a llevarlos también por el parque  
 12 de Harmonia.

<sup>83</sup> Schegloff (1991) apresenta um caso de relevância da produção de cognição compartilhada e memória na fala-em-interação para a manutenção de uma relação de amizade.

13 (0,8)((olha para Paco, volta a ler))  
 14 Gustavo: e:: el sábado:, por la- tarde, e: podemos asistir al  
 15 e:l estadio Olímpico,  
 16 (.)((olha para Paco, volta a ler))  
 17 Gustavo: y .hh por la noche: e: nosotros vamos a cenar un asado  
 18 en una churrascari:a  
 19 (1,2)((olha para Paco, movimenta a mão, volta a ler))  
 20 Gustavo: e:: (0,3) en el domingo,  
 21 Paco: el domingo,  
 22 Gustavo: el domingo, (0,2) por la mañana, (.) vamos a dejarlos  
 23 descansar, (0,2) y:: por la tarde vamos a pasear por  
 24 el lago Guaíba [en el Cisne Branco ((olha para Paco))  
 25 Marta: [.hh:  
 26 Paco: mu::y bien

Gustavo se orienta para as seqüências anteriores ao focalizar, nesse excerto, práticas de categorização que foram destacadas naquelas outras seqüências, aguardando a aceitação de Paco (linhas 06-07, 18-19, observem-se os intervalos de silêncio entre turno e turno e os gestos com a mão). No entanto, a prática de descrição utilizada nas linhas 14-15, destacada nas interações anteriores, não é destacada aqui, orientando-se, assim, Gustavo (e o seu interlocutor endereçado, Paco) para o seu co-pertencimento a uma comunidade de prática lingüística. Todas essas adaptações contingentes dos métodos dos participantes constituem o trabalho contínuo de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira.

Dada a relação estreita entre o domínio da linguagem natural e o pertencimento a comunidades, o trabalho de fazer aprendizagem de língua é, desde a perspectiva etnometodológica, inseparável da participação em comunidades e do estabelecimento de relações de co-pertencimento. Os métodos de fazer aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula descritos nesta pesquisa produzem, simultaneamente, um contexto institucional, um objeto de aprendizagem e um entendimento do aprender particulares.

Para realizarem o trabalho de aprender vocabulário do espanhol, os participantes, de forma adaptada a cada contexto de interação: (a) recorrem a categorias de senso comum, atualizadas de forma contingente, para estabelecer a inteligibilidade e a *accountability* das ações realizadas com práticas lingüísticas de categorização e descrição em espanhol; (b) produzem interacionalmente conhecimento compartilhado sobre práticas de categorização e descrição aceitáveis na língua estrangeira, que são destacadas como objeto de aprendizagem; (c) exibem competência e co-pertencimento a uma comunidade de prática lingüística, através

da orientação para conhecimento compartilhado interacionalmente produzido no tempo interno da realização de atividades em conjunto, através da realização do reparo das próprias falas e através da reorganização das relações de participação.



**CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA COMPREENSÃO DA  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
NA FALA-EM-INTERAÇÃO**

A fundamentação teórico-metodológica na Etnometodologia e na Análise da Conversa, junto à análise, desde essa perspectiva, dos dados gerados para esta pesquisa, permitem definir aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação (a) como uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em interações particulares; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, métodos que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram - institucionais ou não -, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade.

Foram descritos, neste trabalho, métodos, adaptados de forma contingente às particularidades de cada seqüência de interação, pelos quais os participantes dos eventos analisados produzem aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira. Como parte desse trabalho, eles tornam relevantes objetos de aprendizagem (práticas de categorização e descrição aceitáveis na língua estrangeira), orientando-se para a relevância de escolher as práticas não só compreensíveis, mas também preferíveis, ao interagirem utilizando esses recursos. Para estabelecerem a aceitabilidade das práticas utilizadas em cada interação, os participantes desta pesquisa se orientam para categorias de senso comum, atualizadas de forma contingente, recorrendo a práticas lingüísticas de categorização compartilhadas, do português ou do espanhol, e atribuem aos outros e a si próprios categorias de participação e pertencimento diferenciadas, configurando distribuições assimétricas de conhecimento do objeto de aprendizagem. Em algumas das seqüências analisadas, não obstante, os participantes estabelecem relações não assimétricas, produzindo novo conhecimento compartilhado sobre práticas aceitáveis (*teletransportación*), e negociando para ratificar ou rejeitar diferentes opções de descrição na língua estrangeira (*asistir, churrascaria*). Também faz parte dos métodos de fazer aprendizagem a orientação para o conhecimento compartilhado interacionalmente produzido, às vezes em seqüências interacionais mais ou menos distantes,

para exibir competência e co-pertencimento à comunidade de prática lingüística que simultaneamente produzem, reorganizando as relações de participação.

A microanálise permitiu identificar um método de fazer aprendizagem de vocabulário recorrente nos diferentes contextos interacionais analisados. Como acabei de mencionar, os participantes utilizam práticas de categorização e descrição compartilhadas, do português ou do espanhol, para realizar perguntas sobre práticas do espanhol ou para completar seqüências de reparo, iniciadas pelo outro ou por um convite ao reparo pelo outro. Nessas seqüências, como mostrei nas análises do Capítulo 6, os participantes alteram a preferência pelo auto-reparo e, assim, sinalizam identidades de membros competentes ou ainda-não-competentes para reparar a própria fala em espanhol. Quando essas seqüências são completadas, os participantes sinalizam, com as suas falas ou ações, o recibo da resposta ou do reparo como informação nova.

A descrição feita não deve ser entendida como uma teoria que explique a aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação. Pelo contrário, ela aponta para *uma* compreensão do que foi feito, para *uma* compreensão da aprendizagem como trabalho interacional situado. Nesse sentido, concordo com Coulter (1999) quando afirma que a riqueza da descrição dos métodos dos participantes torna redundantes as teorias. O sentido dessa descrição não é proporcionar uma explicação, mas sugerir direções para futuras pesquisas. A Etnometodologia e a Análise da Conversa fornecem descrições da organização de realidades sociais, observável nas práticas interacionais das pessoas. A descrição dessas práticas, que produzem e tornam reconhecível para as pessoas uma realidade determinada, proporciona uma compreensão de como essa realidade é organizada *por e para os participantes*. Essa perspectiva êmica de análise pode revelar que as coisas não são como parecem ser ou como foram descritas em outras pesquisas.

Quanto à pesquisa sobre aprendizagem de língua estrangeira, Firth e Wagner (2007) revisam e discutem o impacto teórico e metodológico do seu chamado para uma reconceptualização da área de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua, e exploram, apresentando análises de dados de fala-em-interação em diferentes contextos, as possibilidades de descrever aprendizagem desde a perspectiva da Análise da Conversa, questionando definições cognitivistas de língua e aprendizagem que imperavam até

recentemente na área de pesquisa. Na mesma linha, a descrição que apresentei contribui para essa reconceptualização, com a seguinte compreensão de aprendizagem:

- A aprendizagem de língua estrangeira não é um processo individual; pelo contrário, é uma seqüência de operações interacionais, e, portanto, é observável nas ações das pessoas em interação. Dada a estreita ligação entre cognição, domínio da linguagem natural e interação pelo uso da linguagem, a fala-em-interação constitui o lugar social por excelência onde a aprendizagem de língua é realizada e pode ser analisada.
- A aprendizagem de língua estrangeira não é um processo linear de acúmulo de conhecimento. Ao ser definida como uma realização intersubjetiva, sensível ao contexto sustentado pelos participantes, ela se compreende como um trabalho interacional sem descanso e inseparável da participação em comunidades. Portanto, fazer aprendizagem de língua estrangeira implica estabelecer e reorganizar relações de participação e pertencimento.
- O trabalho de fazer aprendizagem inclui a orientação para conhecimento socialmente compartilhado, observável em ações dos participantes pelas quais eles atualizam conhecimento de senso comum, atribuem conhecimento a si próprios e aos outros participantes, produzem interacionalmente cognições individuais e produzem novo conhecimento compartilhado.
- Não há uma única forma de fazer aprendizagem, de mostrar interacionalmente que se está aprendendo. A definição de qual é o objeto de aprendizagem e de que tipo de ação constitui evidência de aprendizagem é uma tarefa que ocupa os participantes. Uma definição particular do objeto e do trabalho do aprender torna-se justificável, aceitável, válida, de forma contingente em cada interação, para todos os efeitos práticos das atividades que os participantes levam a cabo. Portanto, demonstrar que se está aprendendo para sustentar interacionalmente o evento sala de aula de Língua Estrangeira pode ser muito diferente de demonstrar que se está aprendendo uma língua estrangeira para sustentar uma relação comercial entre empresários com diferentes línguas de socialização, ou de demonstrar que se está aprendendo uma língua para participar nas atividades de diversas comunidades em um país estrangeiro. Os objetos de

aprendizagem e as formas de demonstrar aprendizagem são diferentes, sensíveis aos contextos que os participantes sustentam interacionalmente.

A adoção da perspectiva da Análise da Conversa etnometodológica convida, assim, a uma nova definição do objeto de pesquisa aprendizagem. Em primeiro lugar, abandonando a separação cognitivista entre uso e aquisição da linguagem (Wagner, 1996; Firth & Wagner, 1997) e abordando o estudo da aprendizagem de língua estrangeira como algo que as pessoas fazem enquanto usam a língua estrangeira. Essa abordagem elabora descrições situadas, que permitem apreciar as particularidades da aprendizagem que é realizada em cada situação.

A descrição apresentada neste trabalho pode contribuir para o campo de estudos de Análise da Conversa para os estudos de Aquisição de Segunda Língua ao sugerir algumas direções para a pesquisa, em relação a questões teórico-metodológicas ainda em discussão nesse incipiente campo de estudos. Entre elas, quanto à opção de descrever aprendizagem como um processo cujas evidências se observam na análise de encontros sucessivos de interação, Brouwer & Wagner (2004) defendem que a aprendizagem de língua estrangeira acontece ao longo do tempo, pela participação em comunidades de prática lingüística, e que, portanto, deve ser considerada um processo social, em lugar de uma atividade que ocorre de forma incidental em um momento de interação. Segundo os autores, a tendência dos estudos baseados na Análise da Conversa que pesquisam a aprendizagem de língua estrangeira é descrever casos de aprendizagem incidental, local, de itens lingüísticos, ou oportunidades de aprendizagem. Para eles, essa abordagem é limitada, porque, na sua opinião, o estudo da aprendizagem de língua deve explicar o desenvolvimento de habilidades e recursos interacionais em um sentido mais amplo. Propõem, por isso, estudar como as pessoas ingressam em comunidades de prática lingüística, e demonstrar como acontece a aprendizagem de língua ao longo do tempo.

Para contemplar esse caráter de processo social da aprendizagem, Brouwer e Wagner (2004) sugerem recorrer a teorias de aprendizagem situada, como a teorização sobre participação periférica legítima, de Lave e Wenger (1990, 2002), que estuda como as pessoas participam de maneiras diferentes (periféricas, mas legítimas) em atividades de comunidades de prática, e como suas participações se transformam, em direção a uma participação total, de maior responsabilidade na realização dessas atividades. A participação periférica legítima tem sido considerada uma articulação teórica compatível com a abordagem analítico-metodológica

da Análise da Conversa, por entenderem aprendizagem como um processo situado e social (Young & Miller, 2004; Nguyen, 2006; Firth & Wagner, 2007).

Brouwer e Wagner (2004) não deixam de apontar duas dificuldades na aproximação das duas abordagens. A primeira seria redefinir comunidade de prática em termos de aprendizagem de língua, já que as pesquisas de Lave e Wenger se referem à aprendizagem de recursos e da organização social de ofícios como os de alfaiate ou parteira. A solução que eles propõem é definir de forma situada tanto as comunidades de prática nas quais a aprendizagem de língua for pesquisada, quanto o objeto de aprendizagem, podendo ser não apenas itens lingüísticos, mas também outros recursos interacionais, como, por exemplo, a organização do início de conversas telefônicas.

Uma segunda dificuldade apontada por Brouwer e Wagner (2004) é metodológica. Eles consideram que desenvolver pesquisas que demonstrem mudanças ao longo do tempo, analisando dados de encontros sucessivos nos quais participam os aprendizes de língua estrangeira, supõe um desafio para a Análise da Conversa, pelo seu entendimento local da fala-em-interação e das realizações sociais. Não obstante, eles apresentam a análise de uma série de interações sucessivas de dois pares de interagentes, nas quais, eles argumentam, os participantes utilizam o conhecimento estabelecido em encontros iniciais para produzir “normalidade” em encontros posteriores, criando co-pertencimento. A análise leva os autores a concluir que “estudar a aprendizagem de língua em interação significa estudar como são construídos conhecimento e relações no transcurso da biografia de um aprendiz” (p. 41).

Nas análises do Capítulo 6, mostrei a orientação dos participantes para conhecimento compartilhado produzido em seqüências de interação anteriores e argumentei que essa orientação faz parte dos métodos dos participantes para fazer e demonstrar aprendizagem. Nesse sentido, concordo com Brouwer e Wagner (2004) quando afirmam que o estabelecimento de conhecimento compartilhado sobre como fazer as coisas de maneiras preferíveis faz parte do processo de aprender uma língua. Não obstante, à luz das análises realizadas nesta pesquisa, eu questionaria a necessidade, enfatizada pelos autores, de analisar encontros sucessivos no tempo para poder descrever aprendizagem de língua.

Em primeiro lugar, é preciso cuidar o rigor metodológico para descrever mudanças desde a perspectiva da Análise da Conversa. Explicar que uma ação é realizada de uma

maneira determinada, diferentemente a como foi realizada em uma interação anterior, pelo conhecimento alcançado naquela interação, supõe o risco de atribuir aos participantes uma racionalidade externa, introduzida pelas comparações do analista. A descrição de uma mudança com relação a um momento anterior, na perspectiva êmica que procura a Análise da Conversa, deve estar fundamentada na descrição das ações pelas quais os participantes demonstram orientação para aquele momento anterior, ou para o conhecimento produzido naquele momento anterior. Isso deve ser assim porque, como observamos ao analisar os Excertos 6.3.1 e 6.3.2 do Capítulo 6 (*función de cine*, p. 157), o conhecimento compartilhado produzido interacionalmente não é necessariamente válido em uma interação posterior. Portanto, não podemos pressupor, ao fazer comparações entre momentos de interação sucessivos, que os participantes atuam transferindo conhecimento tal e qual de uma situação para outra. Na compreensão etnometodológica da cognição, o conhecimento é sempre atualizado e modificado em cada nova ação, e essa compreensão se reflete na noção de ajuste ao interlocutor. Com essa observação, não pretendo afirmar que mudanças não façam parte da aprendizagem. Ressalto, apenas, a necessidade de rigor metodológico e de fundamentar a descrição de mudanças nas ações dos participantes. Desse ponto de vista, é mais adequado afirmar que a sinalização de mudanças pelos participantes faz parte do trabalho de fazer aprendizagem. A relevância do conhecimento compartilhado produzido em uma interação anterior enquanto evidência de aprendizagem é exibida nas ações dos participantes.

Em segundo lugar, Brouwer e Wagner (2004) sugerem a opção de um desenho longitudinal para a geração de dados nas pesquisas de aprendizagem, com o intuito de evitar o caráter incidental ou local das ocorrências de aprendizagem descritas pelas pesquisas que não analisam mais que uma situação de interação. Quero argumentar, neste ponto, que utilizar dados gerados longitudinalmente para serem analisados da perspectiva da Análise da Conversa não modifica o caráter incidental, local, da aprendizagem e que, portanto, esse desenho de geração de dados não é imprescindível para obter evidências de aprendizagem. Por um lado, é difícil prever ocorrências naturais de orientação dos participantes para conhecimento produzido em momentos anteriores, de forma que possamos planejar a geração de dados para capturá-las. Por outro lado, no caso de obtê-las, é pertinente perguntar qual seria a contribuição que esse tipo de evidências acrescentaria às análises realizadas pelas pesquisas não-longitudinais, em termos de compreensão da aprendizagem como ela é feita pelos participantes.

Do ponto de vista etnometodológico, como vimos no Capítulo 1, o decorrer do tempo físico é uma característica constitutiva da percepção e cognição dos objetos e das realidades pelas pessoas. A cognição é entendida como uma operação, o que implica a sua ocorrência ao longo de um curso de tempo. Se partirmos dessa concepção da cognição, podemos afirmar que o tempo interno de uma atividade em interação, observável na seqüencialidade das ações descrita pela Análise da Conversa, permite descrever a atualização, modificação ou produção de conhecimento compartilhado em qualquer curso de ação, como nas interações analisadas no Capítulo 6 ao descrever o trabalho dos participantes para fazer aprendizagem. Lá comprovamos como os participantes se orientam, demonstradamente nas suas ações, para conhecimento construído previamente, na mesma seqüência interacional ou em seqüências anteriores. A aprendizagem, entendida assim, como trabalho evidenciado pelos participantes, é sempre uma realização emergente das particularidades de uma seqüência de interação, que ocorre ao longo de um curso de tempo. Se o trabalho de fazer aprendizagem é evidenciado no tempo interno da atividade em andamento (pela orientação local dos participantes para um momento passado, independentemente de ser mais ou menos distante), considero que a análise de dados longitudinais irá trazer o mesmo tipo de evidências. O rigor metodológico da Análise da Conversa permite descrever a aprendizagem de língua, com as suas particularidades em cada situação, enquanto está acontecendo, apresentando evidências empíricas, enquanto outras abordagens na área de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua (Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994; Pica, 1994; Ellis & He, 1999; Markee, 2000) não foram bem sucedidas precisamente nesse ponto de apresentar evidências empíricas de como a fala-em-interação e a aquisição de língua se relacionam, e nem demonstraram capacidade para explicar aprendizagem em ocorrências naturais (não-experimentais) de interação. Acredito que evitar o caráter incidental e local da aprendizagem conforme ela é entendida pela Análise da Conversa não seja possível, nem desejável.

Apesar de não considerar imprescindível um desenho longitudinal de geração de dados para estudar a aprendizagem de língua na fala-em-interação, entendo que teorias de aprendizagem que partem de uma visão situada e social da mesma, como a de participação periférica legítima, são próximas à concepção de cognição e interação da Análise da Conversa. Os métodos para fazer aprendizagem de vocabulário evidenciados nos dados analisados nesta pesquisa, métodos pelos quais os participantes exibem competência para reparar as próprias falas, para utilizar as práticas de categorização e descrição que são definidas como preferidas, reorganizando as relações de participação, podem ser relacionados



com o entendimento de aprendizagem de Lave e Wenger, como movimento em direção à participação legítima central, no sentido de acesso a recursos e habilidades, e controle desses recursos e habilidades e da organização social de uma comunidade de prática; e com a abordagem sociocultural proposta por Rogoff (1998), que utiliza o termo “apropriação” para referir-se ao “processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos sobre e a responsabilidade para com as atividades através de suas participações” (p. 137). Em ambas as teorias, aprendizagem e participação estão estreitamente ligadas, e uma das afirmações centrais da proposta de Firth e Wagner (1997, 1998) para reconceptualizar a área de pesquisa de Aquisição de Segunda Língua é que o uso e a aquisição da linguagem são inseparáveis. Na visão etnometodológica, aliás, a noção de competência, isto é, a condição de membro competente de uma comunidade, é sustentada pelo uso da linguagem em interação para participar das atividades cotidianas de uma comunidade (Garfinkel, 1967; Garfinkel & Sacks, 1970). Nesse sentido, as análises realizadas nesta pesquisa mostram que o trabalho de fazer aprendizagem inclui a orientação dos participantes para a condição de membro competente ou “ainda-não-competente em algum aspecto” (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), no sentido de exibir (ou não) autonomia para monitorar as próprias falas, e responsabilidade pela sua *accountability*. Entendo, enfim, que o tipo de análise apresentado neste trabalho, sem ter utilizado um desenho longitudinal para a geração dos dados, proporciona evidências de aprendizagem compatíveis com teorizações como as de Lave e Wenger (1990, 2002) e Rogoff (1998, 2003). Considero que os métodos dos participantes para fazer aprendizagem de vocabulário descritos constituem evidências empíricas de aprendizagem, como mencionei no Capítulo 6, ao fazer a crítica da distinção proposta por Firth e Wagner (2007) entre ações que constituem o trabalho de fazer aprendizagem, mas não constituem evidências de aprendizagem, e outras ações que seriam, sim, evidências de aprendizagem.

ten Have (1999) afirma que a Etnometodologia e a Análise da Conversa, aplicadas à pesquisa de atividades que são valorizadas socialmente, podem trazer novidades sobre a organização dessas atividades, questionando principalmente as concepções individualistas e mentalistas que predominam na maioria das Ciências Humanas, e ajudando a gerar idéias sobre como fazer as coisas de outro modo. A compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação apresentada neste trabalho convida os agentes institucionais ligados à educação lingüística a compreenderem a aprendizagem como uma realização local, e a refletirem sobre qual é o objeto e o modo de aprendizagem

que estão propondo ao realizarem determinadas ações nos contextos institucionais dos quais participam.

Quanto ao objeto de aprendizagem, observamos, na análise dos dados, que os participantes não buscam apenas manterem a intersubjetividade, mas também se orientam para a relevância de fazê-lo utilizando os recursos lingüísticos da língua estrangeira de forma aceitável e preferível. Essa orientação produz a definição de formas corretas ou normativas da língua estrangeira e, simultaneamente, a condição de membro competente de uma comunidade. Na visão etnometodológica do domínio da linguagem natural, “uma proposição corretamente utilizada é aquela por cuja utilização o usuário espera especificamente ter respaldo social, e por cuja utilização proporciona aos outros evidência do seu *status* de coletividade legítimo” (Garfinkel, 1987, p. 281)<sup>84</sup>. Portanto, a produção da língua estrangeira enquanto objeto de aprendizagem normativo, legítimo, aceitável, é sempre uma produção situada. Essa constatação, alcançada pelas evidências empíricas das análises realizadas, convida os agentes educacionais a refletirem sobre o trabalho interacional pelo qual cognições individuais são publicamente produzidas (Antaki, 2006; Maynard, 2006) e sobre quais são as cognições e objetos de aprendizagem que são legitimados desde um entendimento particular do trabalho de fazer aprendizagem em contextos específicos de interação.

Em primeiro lugar, tendo alcançado essa compreensão intersubjetiva e local da aprendizagem de língua estrangeira, não como processo linear que resulte no acúmulo individual de conhecimento sobre a língua, mas como participação na produção de conhecimento compartilhado e de co-pertencimento a uma comunidade, parece conveniente que os agentes institucionais ligados ao ensino de línguas estrangeiras adotem uma política de “não adiamento” (Garcez & Melo, 2007). Enquanto sustentam o contexto institucional de sala de aula, os participantes desse contexto estão sustentando relações sociais e fazendo coisas pelo uso da língua estrangeira. Portanto, não parece adequado adotar uma política de ensino baseada na compreensão da sala de aula como um laboratório para o treinamento e para aquisições individuais de um sistema de regras aplicáveis em situações posteriores de uso da língua objeto de aprendizagem. Convém, pelo contrário, enxergar a sala de aula como um contexto social no qual a produção de conhecimento é realizada como parte do trabalho de

---

<sup>84</sup> *Within the rules of relevance of everyday life a correctly used proposition is one for whose use the user specifically expects to be socially supported and by the use of which he furnishes others evidence of his bona fide collectivity status*”

fazer aprendizagem, de forma adequada para os efeitos práticos da realização das atividades que são desenvolvidas nesse contexto.

Em segundo lugar, e com base nessa primeira consideração, podemos afirmar que aprender uma língua e aprender como se faz a aprendizagem de uma língua são realizações inseparáveis. Segundo Firth e Wagner (2007), “o aprender tem a ver com o objeto e as maneiras de aprender” (p. 811)<sup>85</sup>. Por isso, a descrição realizada aqui convida os agentes ligados ao ensino de línguas estrangeiras a refletirem sobre o tipo de relações e modos de participação que são mantidos ao fazer aprendizagem de língua nos contextos nos quais atuam. Nesse sentido, comentei, no Capítulo 3, como as diferentes formas de organizar a tomada de turno na fala-em-interação produzem diferentes distribuições das oportunidades de participação e diferentes entendimentos do aprender. Assim, práticas interacionais como a seqüência IRA podem sustentar uma visão do aprender como reprodução de conhecimento, enquanto outras formas de organização (O’Connor & Michaels, 1996; Sawchuck, 2006; Garcez, 2006; Garcez & Melo, 2007) podem produzir relações de participação menos assimétricas e nas quais os participantes possam ser não reprodutores, mas produtores de conhecimento, tendo maior responsabilidade e autonomia no trabalho de fazer aprendizagem, e nas quais os participantes que sustentam uma responsabilidade institucional possam ser aprendizes, além de facilitadores, atentos às oportunidades de aprendizagem emergentes da fala-em-interação (Mondada & Doehler, 2004).

Lembrando a afirmação de Schulz (2007), “(...) que participar é aprender, aprender é participar, e ainda, que aprendemos a participar” (p. 27), considero que, participando em uma comunidade, aprendemos e nos tornamos conhecedores das formas de fazer a vida nessa comunidade, através do uso de recursos lingüísticos que são normalizados (ou não) em cada nova interação. A compreensão etnometodológica de aprendizagem apontada por este trabalho convida a revisar o mito, sustentado pelas pesquisas cognitivistas da área de Aquisição de Segunda Língua, de que a aprendizagem de língua estrangeira consiste na aquisição de um conjunto de recursos e regras lingüísticos, entendida como um processo linear e individual, para pensar e pesquisar como as pessoas fazem aprendizagem de maneira situada, às vezes, mantendo relações de participação assimétricas para reproduzir conhecimento que é institucionalmente legitimado; outras vezes, sustentando relações de

---

<sup>85</sup> *Learning is about the object and the ways of learning.*

participação que produzem autonomia e oportunidades para explorar as possibilidades de produção conjunta de conhecimento ao utilizar os recursos de uma língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antaki, C. (2006). Producing a 'cognition'. *Discourse Studies*, 8(1), 9-15.

Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Orgs.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barcroft, J., & Sommers, M. S. (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(3), 387-414.

Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553-571.

Bogaards, P., & Laufer, B. (Eds.). (2004). *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: Benjamins.

Brouwer, K. (2003). Word-searches in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534-545.

Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.

Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.

Bulla, G. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. New Portsmouth, NH: Heinemann.

Chikamatsu, N. (2006). Developmental word recognition: a study of L1 English readers of L2 Japanese. *Modern Language Journal*, 90(1), 67–85.

Conceição, L. E., & Garcez, P. M. (2005). O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, XIV. PUC-SP.

Conceição, L. E. (2008). A construção conjunta de conhecimento em uma escola cidadã: uma análise microetnográfica da fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.

Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-262.

Corrigan, R. (2007). An experimental analysis of the affective dimensions of deep vocabulary knowledge used in inferring the meaning of words in context. *Applied Linguistics*, 28, 211-240.

Coulter, J. (1999). Discourse and mind. *Human Studies*, 22, 163-181.

Coulter, J. (2005). Language without mind. In J. Potter, & H. T. Molder (Orgs.), *Conversation and cognition* (pp. 79-92). Cambridge: Cambridge University Press.

de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking Model' adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Norwood, New Jersey: Ablex Publishers.

Drew, P. (2005). Is confusion a state of mind? In J. Potter, & H. T. Molder (Orgs.), *Conversation and cognition* (pp. 161-183). Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings*. New York: Cambridge University Press.

Edwards, D., & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. In J. Potter, & H. T. Molder (Orgs.), *Conversation and cognition* (pp. 241-259). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.

Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449-491.

Erickson, F., & Shultz, J. (2002) [1981]. "O quando" de um contexto. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolingüística Interacional*. São Paulo, Brasil: Ed. Loyola.

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

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-259.

Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *Modern Language Journal*, 82(1), 91-94.

Firth, A., & Wagner, J. (2007). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 91(5), 757-772.

Freitas, A. L. P. (2006). With a little help from my friend: *um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

Gabbiani, B. (2005). *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Garcez, P. M. (2002a). Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In L. P. da Moita-Lopes, & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: recortes inter- e multidisciplinares* (pp. 83-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Garcez, P. M. (2002b). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *paLabra* (PUC-Rio), 8, 54-73.

Garcez, P.M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscopio*, 4(1), 66-80.

Garcez, P. M., & Loder, L. (2005). Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *D.E.L.T.A.*, 21(2), 279-512.

Garcez, P. M., & Melo, P. (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia* (UFMT), 13, 1-21.

Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: a comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25, 1-37.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's program. *Social Psychology Quarterly*, 59(1), 5-21.

Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney, & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology* (pp. 337-366). New York: Appleton Century Crofts.

Garrido Esteban, G., Llano Días-Valero, J., & Nascimento Campos, S. (2005). *Conexión 1. Curso de español para profesionales brasileños. Libro del alumno*. Brasil: en Clave-ELE/SJER.

Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth & Wagner. *Modern Language Journal*, 82(1), 83-90.

Gibk, C. K. S. (2002). *O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1/2), 1-29.

Goffman, E. (2002) [1979]. Footing. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolingüística interacional*. São Paulo, Brasil: Ed. Loyola.

Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: An introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: language as an interactive phenomenon* (pp. 1-42). Cambridge University Press.

Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1/2), 51-75.

Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell.

Hall, J. K. (2007a). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *Modern Language Journal*, 91(iv), 511-526.

Hall, J. K. (2007b). The devil's in the details: a response to Seedhouse. *Modern Language Journal*, 91(iv), 534-536.

Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31.

Hall, J. K. (1995). (Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16, 206-232.

Hall, J. K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 1(3), 301-306.

Heritage, J. (1984a). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, England: Polity Press.

Heritage, J. (1984b). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (1987). *Ethnomethodology*. In A. Giddens, & J. Turner (Eds.), *Social theory today* (pp. 224-272). Stanford, CA: Stanford University Press.

Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 162-182). London: Sage.

Heritage, J. (2005). Cognition in discourse. In J. Potter & H. T. Molder (Orgs.), *Conversation and Cognition* (pp. 184-202). Cambridge: Cambridge University Press.

Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 25-50.

Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in society*, 2: 181-199.

Jefferson, G. (1983). Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars. *Tilburg papers in language and literature*, 34, 1-12. Tilburg: Tilburg University.

Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (vol. 3, pp. 25-34). London: Academic Press.

Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. In D. Roger, & P. Bull (Eds.), *Conversation: an interdisciplinary perspective* (pp. 166-196). Clevedon: Multilingual Matters.

Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *Modern Language Journal*, 88(3), 416-432.

Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 307-312.

Kitzinger, C. (2006). After post-cognitivism. *Discourse Studies*, 8(1), 67-83.

Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.

Kramsch, C. (Ed.). (1995). *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle.

Lantolf, J. (Org.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P., & Appel, G. (Eds.). (1994). *Vygotskyan approaches to second language research*. Norwood, New Jersey: Ablex.

Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In M. R. Lea, & K. Nicoll (Orgs.), *Distributed learning: social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). Londres: Routledge.

Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking: from intention to articulation*. Massachusetts: MIT.

Liddicoat, A. (1997). Interaction, social structure, and second language use: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 313-317.

Loder, L. L. (2006). *Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Let, UFRGS.

Loder, L. L., Gonzalez, P. C., & Garcez, P. M. (2002/2004). Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. *Veredas (UFJF)*, 6(2), 117-122.

Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* (pp. 259-278).

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.

Long, M. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 318-323.

Lynch, M. (2006). Cognitive activities without cognition? Ethnomethodological investigations of selected 'cognitive' topics. *Discourse Studies*, 8(1), 95-104.

Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33, 703-736.

Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.

Maynard, D. W. (2006). Cognition on the ground. *Discourse Studies*, 8(1), 105-115.

McHoul, A.W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.

McHoul, A.W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19, 349-377.

Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, C. Cripser, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 225-235). Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Meara, P., & Jones, G. (1990). *Eurocentres vocabulary size test 10KA*. Zurich: Eurocentres.

Meara, P. (2005). Lexical frequency profiles: a Monte Carlo analysis. *Applied Linguistics*, 26, 32-47.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Min, H-T. (2006). EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading. *Language Learning*, 58(1), 73-115.

Mondada, L., & Doehler, S. P. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, 147-174.

Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.

Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: a case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.

Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *Modern Language Journal*, 90(3), 387-401.

Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue?': an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376 - 406.

- Nation, I. S. P. (1983). Teaching and testing vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 12-25.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, H. T. (2006). Constructing 'expertness': a novice pharmacist's development of interactional competence in patient consultations. *Communication and Medicine*, 3(2), 147-160.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In Ochs, E. & Schieffelin, B. (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ochs, E., Schegloff, E., & Thompson, S. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63-103). New York: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paribahkt, T. S., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.

Paribahkt, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* (pp. 174-200). New York: Cambridge University Press.

Paribahkt, T. S., & Wesche, M. (1999). Reading and 'incidental L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.

Paribahkt, T. S., & Wesche, M. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: an introspective study. *Modern Language Journal*, 84(2), 196-213.

Pavlenko, A., & Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners' Narratives. *Modern Language Journal*, 91(2), 213-234.

Pica, T. (1994). Review article: research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.

Pomerantz, A. (1975). Second assessments: a study of some features of agreements/disagreements. Irvine: University of California dissertation.

Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse Studies*, 8(1), 131-140.

Potter, J., & Molder, H.T. (Orgs.). (2005). *Conversation and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Potter, J., & Molder, H. T. (2005). Talking cognition: mapping and making the terrain. In J. Potter, & H. T. Molder (Orgs.), *Conversation and cognition* (pp. 1-54). Cambridge: Cambridge University Press.



Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 324-328.

Pulido, D. (2007). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: a matter of topic familiarity? *Language Learning*, 57(1), 155-199.

Rampton, B. (1997). Second language research in late modernity: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 329-333.

Rampton, B. (1995). *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, 355-371.

Read, J. (1997). Vocabulary and testing. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 303-320). Cambridge: Cambridge University Press.

Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.

Ribeiro, B. T., & Garcez P. M. (Orgs.). (2002). *Sociolingüística interacional*. São Paulo, Brasil: Ed. Loyola.

Roberts, C., M. Byram, A. Barro, S. Jordan, B. Street (Eds.). (2001) *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In J. V. Wertsch, J. V., del Río, P., & A. Alvarez (Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 123-142). Porto Alegre: Artmed.

- Rogoff, B. (2003). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rott, S. (2007). The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension. *Language Learning*, 57(2), 165–199.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics* (pp. 325-345). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sacks, H. (1979). Hotrodder: a revolutionary category. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: studies in Ethnomethodology* (pp. 7-14). New York: Irvington.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Ed. Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (2005) [1974]. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, 7(12), 1-67.
- Salimen, P.G. (2006). *Enquadrando ações na sala de aula de inglês em curso livre: reparo e footings em apresentações de encenações em grupo*. Monografia de conclusão de curso, Porto Alegre, Licenciatura em Letras, UFRGS.
- Sawchuk, P. H. (2003). Informal learning as a speech-exchange-system: implications for knowledge production, power and social transformation. *Discourse and Society*, 14(3), 291-307.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: contexts and other connections. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, & N. J. Smelser (Eds.), *The micro-macro link* (pp. 207-234). Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. Resnick, J. Levine, & S. Behrend (Orgs.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-171). Washington, DC: American Psychological Association.

Schegloff, E. A. (1992a). On talk and its institutional occasions. In P. Drew, & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: interaction in institutional settings*. New York: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1992b). Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 98, 1295-1345.

Schegloff, E. A. (1995). Discourse as an interactional achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(2), 185-211.

Schegloff, E. A. (1997). Third turn repair. In G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, & J. Baugh (Eds.), *Towards a social science of language: papers in honor of William Labov. Volume 2: social interaction and discourse structures* (pp. 31-40). Amsterdam: John Benjamins.

Schegloff, E. A. (2000). When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205-243.

Schegloff, E. A. (2006). On possibles. *Discourse Studies*, 8(1), 141-157.

Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462-482.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-383.

Schlatter, M., Garcez P. M., & Scaramucci, M.V. R. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, 39(3), 345-378.

Schulz, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PPG-Letras, UFRGS.

Seedhouse, P. (2007). On ethnomethodological CA and “linguistic CA”: a response to Hall. *Modern Language Journal*, 91(iv), 527-533.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Singleton, D. (1997). Learning and processing L2 vocabulary. State of the art article. *Language Teaching*, 30, 213-225.

Steinel, M. P., Hulstijn, J.H., & Steinel, W. (2007). Second language idiom learning in a paired-associate paradigm: effects of direction of learning, direction of testing, idiom imageability, and idiom transparency. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(3), 449-484.

Sunderman, G., & Kroll, J. F. (2006). First language activation during second language lexical processing: an investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(3), 387-422.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowly, Massachussets: Newbury House.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Org.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: Sage.

Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.

Vidal, K. (2003). Academic listening: a source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 24(1), 56-89.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1999). A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, J. (1996). Foreign language acquisition through interaction - A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, 215-235.

Wagner, J. (2004). The classroom and beyond. *Modern Language Journal*, 88, 612-616.

Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: the effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.

Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.

Wertsch, J. V. (Ed.). (1981). *The concept of activity in soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Winkin, Y. (1998). O telégrafo e a orquestra. In E. Samain (Org.), *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo* (pp. 21-34). Campinas: Papirus.

Yano, Y., Long, M., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44, 189-219.

Young R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

Zareva, A., Schwanenflugel, P., & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(4), 567-595.

## **ANEXOS**

## ANEXO I: TURMAS

### Turma 1

Participantes (10): Mila, Antonio, Carla, Maria, Kelly, Luis, Diana, Eva, Clarisa, Elena.

DATAS GRAVAÇÃO	TEMPO	SEGMENTOS
05/10/04	1h 30min	
07/10/04	1h 30min	
14/10/04	1h 30min	
19/10/04	1h 30min	
21/10/04	1h 30min	“ <i>Caro y barato</i> ”
26/10/04	1h 30min	“ <i>Quiosco</i> ”
28/10/04	1h 30min	
04/11/04	1h 30min	
09/11/04	1h 30min	

### Turma 2

Participantes (19): Paco, Marta, Felipe, Gustavo, Luis, Ana, Malena, Ivone, Beatriz, Pedro, Silvia, Patrícia, Sara, Rosa, Paola, Camila, Fiona, Eliana, Elisa.

DATAS GRAVAÇÃO	TEMPO	SEGMENTOS
05/10/04	1h 30min	“ <i>Perejil</i> ”
07/10/04	1h 30min	
14/10/04	1h 30min	“ <i>Planes</i> ” / “ <i>Futuro</i> ”
19/10/04	1h 30min	“ <i>Afeitarse</i> ”
21/10/04	1h 30min	
26/10/04	1h 30min	
28/10/04	1h 30min	



## ANEXO II: CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>86</sup>

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação de continuidade
-	(hífen)	Marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
<b>palavra</b>	(sublinhado)	Sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	Fala em volume alto
<b>°palavra°</b>	(sinais de graus)	Fala em voz baixa
<b>&gt;palavra&lt;</b>	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<b>&lt;palavra&gt;</b>	(sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada
<b>Hh</b>	(série de h's)	Aspiração ou riso
<b>.hh</b>	(h's precedidos de ponto)	Inspiração audível
[ ]	(colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	Eloquções contíguas
<b>(0,3)</b>	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
<b>(.)</b>	(ponto entre parênteses)	Micropausa, até 2/10 de segundo
<b>( )</b>	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pôde ser transcrito
<b>(palavra)</b>	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
<b>((movimentando a mão))</b>	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não verbal

<sup>86</sup> Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, p. ix-xvi), Ochs, Schegloff e Thompson (1996, p. 461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).

## ANEXO III

## “Caro y barato”

01 Mila: ustedes ven este auto:r, sobre:- que es un:- investigador  
02 de la civilización azteca,  
03 (0,8)((Mila avança mostrando o livro, olhando para Maria e  
04 Carla, depois para Antonio))  
05 Mila: me pareció muy bueno, sí:, si quieren leer algo sobre:-  
06 sé que también hay: de la misma: editora: de los ma::yas  
07 (°° °°)(.) y me pareció bue:no  
08 (0,2)  
09 Mila: es un libro así (.) chiquito (.) más para dar una idea de  
10 lo que [>son esas civili]zaciones<  
11 Antonio: [puedo olhar,]((estendendo a mão para Mila))  
12 (1,0)((Mila assente com a cabeça, olha para o livro e  
13 avança em direção a Antonio))  
14 Mila: puedo,  
15 Antonio: °mirar°  
16 Mila: e::so.  
17 (2,0)((Mila olha para o livro aberto na sua mão))  
18 Mila: (° °) hh.h.h. ((entregando o livro))  
19 Antonio: (° °)  
20 (1,0)((Antonio observa o livro))  
21 Mila: °es:°- ((voltando à mesa na frente do quadro))  
22 (0,4)  
23 Mila: da una [idea de-]  
24 Antonio: [o:::] pensé que era en español  
25 Mila: no, este no es (.) e- HAY en español, pero está muy ca:ro  
26 hh.h.h.=((Antonio franze a testa))  
27 Mila: es bastan[te más caro]  
28 Antonio: [↑mismo,]((baixa e sobe a cabeça rapidamente))  
29 Mila: e- hay uno:, que- es de este mismo autor, que es un poco  
30 más (.) largo, e: está:: (.) cincuenta reales.  
31 Antonio: por[que::]  
32 Mila: [y este] pagué:: quince, parece  
33 Antonio: libros extranjeros, ((apontando o livro na sua mão))  
34 Mila: mhm  
35 Antonio: son más- °e:°(0,4)((se encolhe, oculta a face com a mão  
36 direita)) baratos ((sem voz, só articula, olhando para  
37 Mila, baixando o indicador até tocar o polegar da mão  
38 direita, à altura do peito, duas vezes))  
39 Mila: baratos,  
40 Antonio no, más,((sem voz, só articula, com a mão estendida))  
41 Mila: caros,  
42 Antonio: ( )((abaixa e sobe a cabeça, articula sem voz))  
43 Mila: son más [↑caros]  
44 Antonio: [qué es] baratos,  
45 Mila: baratos, que- cues[tan menos]((Antonio assente))  
46 Antonio: [normalmen]te libros,(.)[que:-]((Mila  
47 olha para Antonio de soslaio))  
48 Mila: [↑DÓN]de, hh.h.  
49 los míos que compra- e:: importados son siempre carísimos  
50 (.) porque se paga las: (0,3) tasas no, °y [todo eso ( )°  
51 Antonio: [y los- los-  
52 en portugués, (°cu[esta°) la traducci]ón,  
53 Mila: [>claro, estás ha-<] estás hablando de  
54 estas colecciones en inglés:s que están más ba[ra:]tas  
55 Antonio: [sí:,]

56 Mila: sí, pero- no es la realida::d del libro:: en general.  
57 (.)((A. olha para M. com a cabeça inclinada para a direita))  
58 Mila: los libros importados son muy caros (.) muy (.) a: (libros  
59 que aquí::) o sea, cuesta:n (.) quince:, importas por  
60 (0,3) cuarenta, [cincuenta, sesenta]  
61 Antonio: [yo no me:: recuer-]((Mila assente))  
62 yo no me recue:rdo cómo se di:c::e (0,2) barato en  
63 [español]  
64 Mila: [ba↑rato,] [igual]=  
65 Antonio: [barato,]=  
66 Mila: =[barato,  
67 Antonio: [[caro, barato,=  
68 Mila: =caro y barato (.) °sí°  
69 (0,9)((Antonio assente e observa a capa do livro))  
70 Mila: pero si- encuentran, si busca:n, encuentran en español  
71 también la:: edición.  
72 Antonio: [[quién- escr- quién escri-] escribió,((apontando a capa))  
73 Mila: [[>yo lo compré aquí en Cultura<]  
74 Antonio: Ja[ques,]  
75 Mila: [Jaques] no sé, este: no e:::s (.) no es hispánico  
76 (.)  
77 Mila: e, [creo que es inglés]  
78 Antonio: [me pa- parece que es] (0,4)((olha para a capa e  
79 depois para Mila)) francés?  
80 Mila: e::s, ((Antonio olha para o livro, Mila volta à mesa)) no  
81 sé si es francé::s, inglés::s, algo así  
82 (0,2)  
83 Mila: no llegué a buscar más sobre él  
84 (0,2)  
85 Mila: pero es:- °bue:no,° el libro es bue:no  
86 (0,6)  
87 Mila: °está bien hecho°

## ANEXO IV

## “Quiosco”

01 Antonio: en la:: (0,5) ((Mila olha para ele)) fin de semana, yo  
02 compré un cedé, de- flamenco (.) [solamente melodía]  
03 Mila: [a:::: °(bueno::)]  
04 dónde:° ((olhando para o toca-fitas))  
05 Antonio: en una:: en un esTANco ((apontando com a mão direita  
06 para a porta da sala))  
07 (.)  
08 Mila: ↑Mas- [(É:,)]  
09 Antonio: [°de pe-°](.)(franze a testa)) periódicos  
10 (0,2)  
11 Antonio: [[e-  
12 Mila: [[en un esTAN]co, o en un quiOSco,  
13 (2,0)((Maria e Carol olham para Mila e começam a  
14 acompanhar sua interação com Antonio))  
15 Antonio: quio- (.) °banca°- quiosco, o- estanco,  
16 Mila: banca,  
17 (0,4)((Antonio assente com a cabeça))  
18 Mila: quiosco.  
19 Antonio: quiosco,  
20 Mila: estanco, es tabacaria.  
21 Antonio: a:::: sí. ((movimenta a cabeça para abaixo, assentindo))  
22 (.)  
23 Antonio: e:::: ((levanta a cabeça de novo para falar))=  
24 Mila: =podría ser, también, no, °>por eso te pregunto<°  
25 Antonio: n- e:::: muy buE::no,  
26 Mila: verdad,  
27 Antonio: Sí::, tiene:: ((afasta o olhar de Mila, olha de novo  
28 para ela)) s::eis:: (1,4)((desvia o olhar e começa de  
29 novo olhando para Mila)) músicas, e:: solamente::  
30 melodía, ((imitando um violonista com as mãos))(.) no  
31 ha::y:: (0,8)((movimenta a mão direita à altura da  
32 boca)) ninguna- persona- cantando=  
33 Mila: =no cantan nada, ((mexendo no toca-fitas))  
34 Antonio: no. ((negando com a cabeça))  
35 Mila: [[(° °)  
36 Antonio: [[e- tiene:::: ((olha para Mila, que está olhando  
37 para o toca-fitas))  
38 (3,0)((afasta o olhar para a esquerda))  
39 Mila: ↑mas, ((lidando com o toca-fitas))  
40 Antonio: una, colección,  
41 (0,6)((Mila olha para ele))  
42 Mila: [[es una,]  
43 Antonio: [[°cole]ção°, colección, ((estendendo a mão direita para  
44 a frente))  
45 Mila: colección,  
46 Antonio: colecció:n de: una revista, ((Mila volta a mexer no toca  
47 fitas e sai da imagem))  
48 (1,0)  
49 Antonio: revista,  
50 Mila: una revista,  
51 Antonio: de:::: ca:ras, (.) pero que:: (0,4) sólo es cedé (.)  
52 que: hube en las- ((toca a orelha com a mão direita))  
53 (0,6)la:- ((assente com a cabeça olhando para Mila))  
54 (.) en el:: ((fecha os olhos e aponta com o indicador

55 da mão direita para Mila))  
 56 (1,0)  
 57 Antonio: >quiosco< ((abre os olhos e olha para Mila))  
 58 Mila: en el quiosco.  
 59 Antonio: °sí° e:: yo::: pagué, (0,4)((junta indicador e polegar,  
 60 inclinando a cabeça para a frente, ar interrogativo))  
 61 tres- reales  
 62 Mila: °verda::d,°  
 63 Antonio: ((assente com a cabeça)) es- (1,2) bien:: ((pantomima de  
 64 dançar))(1,0) e- e- una: es- [cua- e- e::] cuatro::  
 65 Mila: [°no sé qué é pasa ( )°]  
 66 Antonio: ((movimenta as mãos à altura do peito))  
 67 (0,6)((Mila olha para Antonio de novo))  
 68 Antonio: elementos,((olhando para Mila com ar interrogativo))  
 69 Mila: [[°m-hm°  
 70 Antonio: [[del- mundo.  
 71 (0,2)  
 72 Antonio: fuego, tierra, ar- ar, [a-] ((marcando com o indicador  
 73 Mila: [aire,]  
 74 Antonio: direito os dedos da mão esquerda))AIre, agua (.) el  
 75 flamenco é fogo.  
 76 Mila: fuego.  
 77 Antonio: FUEgo.  
 78 Mila: a:::  
 79 Antonio: sólo de flamenco.  
 80 (1,4)((Mila olha para o toca-fitas de novo))  
 81 Antonio: ã:: ((fazendo um movimento circular para a frente com os  
 82 braços))(.)((Mila olha para ele)) jueves, yo:: °puedo  
 83 traer°, ((assentindo com a cabeça))  
 84 Mila: m-hm,

## ANEXO V

## “Futuro”

001 Paco: QUIERO que piensen entonces qué cosas MÁS van a  
002 cambiar a partir de ahora,  
003 (0,5)  
004 Paco: °bie:n°, (0,2) vamos a ver (0,2) quién dice algo  
005 (0,2)  
006 Paco: si no >yo me quedo hablando< como un papagayo, >y  
007 ustedes con unas [caras de muertos<]  
008 Marta: [é: hahaha]  
009 (2,2)  
010 Paco: qué puede cambiar,  
011 Silvia: un aparato de:: teletransportación, me encantaría  
012 m[ucho]  
013 ?: [háháhá]  
014 ?: [háháhá]  
015 ?: [háháhá[há  
016 Paco: [a sí,=  
017 Silvia: =cierto, aparato de teletransportación, ((inclina a  
018 cabeza para a frente))  
019 Paco: ay, yo qué- [yo qué sé]=  
020 Silvia: [é: háháhá]  
021 Paco: =para teletransportarte,[hehe]  
022 ?: [háháhá]  
023 ?: [háháhá]  
024 ?: [háháhá]  
025 Paco: sí:, y dónde irías así tan rapidito,  
026 Silvia: cualquier luga:r,  
027 Paco: a a cualquier luga:r, >eso co- como aquel< dibujo  
028 animado no, los Jetsons,  
029 Silvia: sí, sí  
030 Paco: no, en español se llamaban los supersónicos  
031 Silvia: [háhá]  
032 Ana: [a °sulpersônico°  
033 Paco: e: el dibujo animado: que ellos entraban a un tu:bo  
034 era no,  
035 (.)  
036 Paco: y [ahí] (shu:b), no, he he=  
037 Silvia: [sí]  
038 Paco: =bueno (.) quizá, no, qui[z°á°-]  
039 Ana: [a-] (.) los avances  
040 tecnológicos del- de- ese- dibujo, ((olhando para  
041 Paco e apuntando com o indicador para ele)) los  
042 Jetsons, son- son actu↑ales ahora  
043 Paco: son actuales sí,[se] acuerdan- se acuerdan que la::  
044 Ana: [s-]  
045 Paco: las cintas transportadoras no,=  
046 Marta: =sí=  
047 Paco: =>las personas no caminaban, te quedabas< parado  
048 ahí: (.) no, si van a- a los supermercados hoy en  
049 día no, te quedas parado y subes ahí °no°,  
050 (3,0)  
051 Paco: qué más  
052 (2,9)  
053 Paco: vean que son todas cosas que engordan no, (.) todo  
054 eso engorda

055 Marta: é,  
056 Paco: porque no tienes más actividad física ninguna, te  
057 quedas parado y te llevan, te ap- aprietas un botón  
058 y te teletransportan, no, (.) o sea, seremos todos  
059 unos gordones  
060 (1,5)  
061 Paco: por ejemplo, ascensores, e: escalera:s: (.)  
062 mecánicas, (.) todo esto, dicen que engorda mucho.  
063 (1,8)  
064 Paco: qué más (.) [a ver, >que puede haber,<]  
065 Luis: [(la-) l- la computadora] va a controlar  
066 la casa, e: abrir y cerrar las ventanas,[(lucos,)]  
067 Paco: [YA] hay-  
068 dicen- se dice que hay no,  
069 (0,6)((Luis assente))  
070 Luis: a- cómo se dice, acender, las luces, ((olhando para  
071 Paco, indicando o teto com a caneta))  
072 Paco: prender las luces, [prender las luces]=  
073 Luis: [prende:r las luces,]=  
074 (Patrícia): [(°° °°)]=  
075 Paco: =las prende, las apaga,  
076 (0,8)((Luis, Paola, Felipe e Camila olham para  
077 Patrícia))  
078 Paco: vieron que: ta- también dicen que la:s- las tarjetas  
079 magnéticas de los bancos, también no pues va a ser  
080 todo por el iris del o:jo:,(0,2) cuando llegas al  
081 lugar metes hh.[metes el ojo],  
082 Ana: [sabe que la] iris no es individual  
083 así como las impresiones digitales no,=  
084 Paco: =a no,=  
085 Ana: =no, no son (.) la única cosa que has- ha:s-(0,2)  
086 hasta hoy, ((olhando para Paco))  
087 (0,2)((Paco fora da imagem, Ana assente))  
088 Ana: es individual, el- el timbre de la voz.  
089 (0,3)  
090 Paco: a [sí,]  
091 Ana: [que] no hay dos personas con- con la voz igual  
092 en todo el mundo.  
093 Paco: °a mira,°  
094 Ana: e- los sistemas más modernos son- son activados por  
095 la voz, para abrir po:rtas [y-  
096 Paco: [A::, de las cas- a::  
097 [>es verdad, sí (.) yo vi,<] yo vi  
098 Ana: [ de las casas (.) é]  
099 Paco: donde- también creo [ordenadores tam]bién no, sí  
100 Ana: [son más segu:ros]  
101 (.)  
102 Paco: hay ordenadores también que sólo entran si- se  
103 prenden sólo cuando escuchan la: la voz  
104 (2,0)  
105 Paco: (ojalá que no) empiecen a imitar, porque hay gente  
106 que imita voces, no será que no funciona,  
107 Ana: cómo,  
108 Paco: que hay gente que imita voces  
109 Ana: sí, mas no:, s- el ti:mbre [se- (.) ANtes] se la-  
110 Paco: [se identifica,]  
111 (0,8)((Ana esconde a face com a mão direita))  
112 Ana: aun se la perso:na ha- está: ronca,  
113 (0,2)((estende a mão para a frente, para Paco))  
114 Paco: ronca ((Ana movimenta a mão da garganta à boca,  
115 duas vezes))

116 Ana: ronca, el timbre no: se °cambia nunca°.  
117 Paco: bueno (.) ronco, estar [ronco]  
118 Ana: [ronco] ((assente))  
119 Paco: [ronco]  
120 Ana: [°ronco°]  
121 (1,0)  
122 Paco: bueno (.) qué otras cosas, a ver  
123 (Patrícia): (° °)  
124 Paco: estás ronca  
125 (2,2)  
126 Paco: qué más (.) qué puede cambiar más,  
127 (2,1)  
128 Paco: nada ↑más,  
129 (Patrícia): °muchas cosas°=  
130 Paco: =a ver, en lo- en los trabajos que ustedes hacen, o  
131 que están estudiando, a ver, estudias para algo,  
132 (0,4)((olhando para Luis))  
133 Paco: [sí],  
134 Luis: [sí], sí  
135 Paco: qué- estudias para qué,  
136 Luis: a:: i:ingeniería, parte de suelos  
137 Paco: ingeniero, ingeniería c[uál,]  
138 Luis: [civil]  
139 Paco: civil,=  
140 Luis: =la: parte de suelos  
141 Paco: bueno, de eso ha cambiado mucha: co:sa no,  
142 Luis: sí sí  
143 (.)  
144 Paco: solamente un proyecto de ingeniería civil hoy en  
145 dí:a::=  
146 Luis: =se dibujaba todo- e:  
147 (.)((fazendo como que desenha com a mão direita))  
148 Luis: a mano  
149 Paco: cla:ro, [sí sí]  
150 Luis: [(y hoy)] en la computadora  
151 Paco: °sí°  
152 Luis: todo  
153 Paco: hoy en [día: s- s- ] se enseña todavía: a hacer=  
154 Luis: [( )]  
155 Paco: =plantas co:n (0,2) tinta china,  
156 (.)((Luis nega com a cabeça))  
157 Paco: creo que no no, todo po:r (.) programas:  
158 Luis: en la computadora  
159 Paco: °claro° (.) bueno  
160 (0,3)  
161 Paco: Marta tú,  
162 Marta: yo faço avaliacion- evaluación ambiental  
163 Paco: yo hago:,  
164 Marta: hago: ava- evaluación ambiental en la ciudad.  
165 Paco: bueno, eso ha cambiado mucho para peor,  
166 (0,7)  
167 Paco: o no,  
168 Marta: °no, para mejor°=  
169 Paco: =para mejor, sí, y- y qué notas tú de cambios  
170 (1,2)  
171 Marta: e::: hoy se utiliza: sensoriamiento remo:to para las  
172 marges de la- de la ciudad, (0,8) e:::  
173 planificació:n de (uso:) urba:no, (0,6) es muy  
174 importante  
175 Paco: °bien°  
176 (0,3)



177 Paco: Gustavo,  
178 Gustavo: °yo:: estudio periodismo°,  
179 (.)  
180 Gustavo: se dice mucho que: (0,3) (tiene- e:)((olha para a  
181 esquerda, depois para Paco)) >está aconteciendo ya<  
182 (.) e:: (0,8)((olha para abaixo)) el celular,  
183 ((olha para Paco e indica com as mãos a forma de  
184 um celular)) lo:s celulares, e:: (0,2)(serán)  
185 (0,4)((olha para abaixo e depois para Paco)) e::  
186 también televisiones (0,2) y:: además,((olha para  
187 a direita))(0,4)((olha para abaixo)) e:: (0,2) se  
188 dice mucho que:: ((olhando para Paco))(2,0)  
189 ((olhando para baixo)) vai haver, ((olhando para  
190 Paco))  
191 Paco: va a haber,  
192 Gustavo: va a haber, (.) un soporte,(0,4)((olha para Paco))  
193 que es como una:- hoja, ((olhando para Paco)) (.)  
194 e:: (0,2) transparente, ((olhando para Paco))  
195 Paco: transparente,  
196 Gustavo: con una: antena, ((encolhendo os ombros))(0,3) que  
197 se puede:: (.) recibir e:: (2,0)((encolhe os  
198 ombros, abre as mãos)) las noticias, e: (.) °de  
199 internet°.  
200 Paco: a sí,  
202 Gustavo: °sí°  
203 Paco: °qué bien° (.) sería fantástico, no,  
204 (.)  
205 Paco: sabes- yo cuando empecé a trabajar, yo- yo- mi:: mi  
206 primer curso e:: es comunicaciones, y yo llegué a  
207 conocer o sea tanto la Zero Hora como o Correio do  
208 Po:vo, la::: la:: la parte de redacción con  
209 máquinas de escribir (0,3) >entonces<, yo soy de  
210 ese tiempo (.) .hh  
211 Simone: .hh  
212 Paco: Felipe tú,  
213 (0,2)  
214 Felipe: yo estudio periodismo.  
215 Paco: a, tú eres de periodismo también (.) bueno  
216 (0,3)  
217 Felipe: y:: (.) como: °Gustavo dice°, (hay también una:  
218 tendencia,) las personas recebe:n programación y  
219 tele y radio on the map sí, como: como quieran,  
220 pero: no sé si va: (1,0)((olhando para Paco)) dar  
221 cierto((inclinando a cabeça para abaixo e  
222 estendendo a palma da mão para a frente))  
223 Paco: si va a funcionar,  
224 Felipe: si va a funcionar, pero eso: te:--  
225 Paco: =sí, seguramente sí, esas cosas están muy  
226 dinámicas, la comunicación es lo que más- (0,8)  
227 lo que más avanza bien,  
228 (.)  
229 Paco: ROsa y tú, para terminar, antes que te duermas  
230 Marta: hh.h.h.  
231 Rosa: a::: qué,  
232 Paco: estudias algo,=  
233 Rosa: =[no]  
234 Paco: =[cuál] es tu profesión,  
235 Rosa: aún no  
236 Paco: y para qué pretendes  
237 Rosa: psicología  
238 Paco: psicología (.) bueno, eso tienes trabajo garantizado

239 porque locos (0,4) hubo y siempre habrá no, hh.h.h.  
240 bien,  
241 (.)((todos começam a guardar livros, cadernos, etc.))  
242 Paco: bueno entonces nos vemos la semana que viene, esta  
243 semana fue cortita, bien,  
244 (.)((participantes guardando as suas coisas))  
245 entonces que pasen bien.  
246 (0,8)((participantes guardando as suas coisas))  
247 Paco: >LA SEMANA QUE VIENE< prefiero:: e- quedar con ustedes  
248 en algo,(.) tenemos que hacer algún tipo de evaluación  
249 bien, ((Sara, Ana, Luis, Paola e Silvia olham para Paco  
250 enquanto guardam as suas coisas))  
251 (.)((participantes guardando as suas coisas))  
252 Paco: ahí- vamos a ver cómo vamos, (.) QUÉ vamos a hacer.

## ANEXO VI

## “Perejil”

(1)

01 Ana: cómo se llama, (1,0) ese tempero:  
 02 Paco: condimento  
 03 Ana: (ese condimento )  
 04 Paco: perejil  
 05 (1,0)  
 06 perejil  
 07 Ana: tá, com ↑jota:, y:: (ele,)  
 08 Paco: e:so, perejil

(2)

001 Paco: >bueno vamos a::< ((se vira, senta em uma cadeira ao  
 002 lado do quadro, olhando para Ana))  
 003 Ana: e:: (1,8) yo procuraré:: (.)((olhando para o quadro))  
 004 lata ((olhando para Paco))  
 005 (.)  
 006 Ana: como lata de: de guisantes, se puede decir,  
 007 Paco: ↑sí:  
 008 (.)((Ana se vira para o quadro))  
 009 Paco: media lata de guis°antes°.  
 010 (7,0)((Ana escreve no quadro, Paco observa))  
 011 Ana: opciona:l, ( )  
 012 (.)((Ana pára de escrever, Paco assente))  
 013 Patricia: [[( )  
 014 Elisa: [[( )  
 015 ?: [[( )  
 016 ?: [[( )((conversas paralelas  
 017 enquanto Ana escreve no quadro))  
 018 Ana: perejil ((lê no seu caderno e escreve no quadro))  
 019 (3,0)  
 020 Paco: sólo corrige maíz con ze:ta.  
 021 (1,4)((Ana olha para o quadro e corrige))  
 022 y: acentúalo en la i:.  
 023 (19,0)((no segundo 14, Ana termina de escrever  
 024 no quadro e se vira para a turma, apoiando seu caderno  
 025 na mesa à frente do quadro))  
 026 Paco: bueno, silencio,  
 027 (2,0)((Patrícia e Elisa continuam conversando))  
 028 Paco: chica:s (0,2) chica::s  
 029 (5,0)  
 030 Ana: esta es la: receta de un pesca:do, no: tie:ne n:ombre,  
 031 (0,8)((olha para Paco e depois para os outros  
 032 participantes)) °pr°- yo: lla- llamo de: pescado de  
 033 mi padre, porque mi padre que hace, (0,6) ((fica de  
 034 lado e olha para o quadro)) °ese-° ese pla:to. ((olha  
 035 para os outros participantes))  
 036 (0,6)((Paco escreve em seu caderno))  
 037 Ana: entonces, ((olhando para seu caderno, depois para Paco  
 038 e em seguida para o quadro)) (0,8) hacemos así, con:

039 (0,3)(aponta o quadro e olha para os outros  
040 participantes)) com la margari:na, se: (1,0)((olhando  
041 para o caderno)) se se: esquento el pescado,  
042 ((movimentando horizontalmente a mão direita aberta e  
043 para cima, aponta o quadro com a mão esquerda e  
044 depois olha para os outros participantes)) (.) en una  
045 ↑ola,  
046 (0,4)((olhando para Paco))  
047 Ana: e: ((olha para o quadro)) (0,8) e- junto con:- no- (0,6)  
048 ((movimenta as mãos, cruzando e afastando, na sua  
049 frente)) esque°ce° .hh ((rindo)) en una ola ((fazendo  
050 a forma com as mãos)) pónese la margarina, ((indicando  
051 e olhando o quadro, volta a olhar para os outros  
052 participantes)) e el s- los cuatro tomates e las  
053 cuatro cebollas, corta:das (0,4) se:: (0,8) ((faz  
054 movimento circular com a mão direita, olhando para a  
055 frente)) °↑fri:ta,° no, ((olha para Paco))  
056 Paco: fríen,  
057 Ana: se frí:e, (.)((olhando para os outros participantes))  
058 todo, (0,5)((olha para o quadro e depois para os  
059 outros participantes)) e quando: las cebo- las  
060 cebollas estiveren e: (.)((olha para Paco)) doradas,  
061 (1,2)((olha para o quadro)) se a- se a- a-  
062 ((direciona o olhar para Paco)) (0,8) <añadir> como é  
063 que se dice el verbo:-,  
064 Paco: se añade,  
065 Ana: se ñ- añade el pescado, ((olhando para os outros))  
066 se- siempre mecendo, ((fazendo o gesto com a mão  
067 direita, olha brevemente para o quadro antes de olhar  
068 de novo para os outros participantes)) hasta que todo  
069 e:: (1,0) ((olha para o quadro)) se torne una::  
070 ((olhando para baixo)) (1,0)((olha para Paco)) una  
071 pasta homogénea, (0,4) se desmanch- e: °se°  
072 Paco: deshace  
073 Ana: ((olha para os outros)) se deshace todo el pescado,  
074 el filé de pescado se deshace todo, e: se queda una  
075 pasta, solo.  
076 (0,7)((olha para o quadro))  
077 Ana: e:: (0,6) después se acrecenta((indica o quadro, olha  
078 para os outros participantes brevemente, olha para o  
079 quadro)) media lata de guisa:ntes, e media lata de  
080 maí:z, ((olha para os colegas)) para quien: >para  
081 quien- para quien le gusta<, es opcional.  
082 (0,2)  
083 Ana: e todo se: transforma en una- grande:(1,0)((olha para  
084 Paco, movimentando as mãos em um grande círculo))  
085 como si fuera un:: <pu↑ré>, ((olha para Paco))  
086 Paco: ↑sí:  
087 Ana: sí,  
088 (0,2)((olha para o quadro))  
089 Ana: e:: A::h (0,2) °me esqueci°.  
090 (0,6)((alcança o giz do quadro))  
091 Ana: e:: (2,0)((pára na frente de Paco brevemente, se vira  
092 para o quadro para escrever)) °doscientos° (1,8) °gramos  
093 de que:so° (2,4) muzzarella es igual no, ((escrevendo))  
094 Paco: ↑sí ((olhando para o que ela escreve))  
095 (3,0)((termina de escrever, solta o giz))  
096 Ana: por último se acrecenta doscientas gramas de: queso  
097 muzzare:la ((olhando para o quadro enquanto volta  
098 para trás da mesa))  
099 (1,0)

100 se mece ((faz o gesto com a mão)) por un:os minutos  
101 se:: (0,8)((olhando para baixo)) apaga,((olha para  
102 Paco))  
103 (0,4)  
104 Ana: el fu↑ego, ((olha para Paco))  
105 (0,6)  
106 Ana: e s- a, el sal (.)((indicando o quadro)) es- es al  
107 inicio,  
108 ?: [[.hh hãhã  
109 ?: [[.hh hãhã  
110 ?: [[.hh hãhã ((rindo))  
111 Ana: esa cosa, y pe- y perejil,(0,3)((olha e aponta para  
112 Paco, depois para o quadro)) que es la:: esse  
113 <tempie-> no- ((olha para Paco))  
114 Paco: condimento.  
115 Ana: ((olha para os outros)) es- el condimento, ((indica  
116 o tamanho com os dedos indicando o polegar da mão  
117 direita)) aquele verde pequeni- chiquitito (>que tiene  
118 una<) hojita, ((olha para o quadro))  
119 (0,8)  
120 Ana: se puede: poner a- se- se sirve con:: ((olha para os  
121 outros)) arroz, arro- arro- arroz, y pan, ((olha para  
122 Paco)) y se puede guar<nic:er>, (0,8) >se puede  
123 guarnicer< con:: m: ensalada de lechugas e: un: vino  
124 blanco [blan-  
125 Paco: [vino,  
126 Ana: BLAnco.  
127 (2,2)((Paco afirma com a cabeça))  
128 Paco: °está listo,°  
129 (0,2)((Ana inclina a cabeça))  
130 Paco: bueno, bien, ((olhando para os outros))  
131 (0,8)((olha por um momento, assentindo com a cabeça,  
132 para Ana, que se retira do quadro))  
133 Paco: °sí, bien,° recordad, >yo si voy a hablar< de una  
134 receta, es- esta receta, sí, porque es la receta, no,  
135 (.)  
136 Paco: bien, ((olhando para o seu caderno)) e:: después  
137 también siempre, e:: esquenta:r, ((levanta o olhar))  
138 en español cómo yo digo,  
139 (2,0)  
140 Ivone: esquenta:r,  
141 Paco: yo no puedo decir esquentar e: el pescado por ejemplo  
142 Ivone: asar,  
143 Paco: ca:lentar sí, [calentar], (.) esquentar es calentar °no,°=  
144 Ivone: [ca:lentar]  
145 Paco: =°bien,°  
146 Ivone: calen°tar°,  
147 Paco: calentar- qué es una o:la,  
148 (0,4)  
149 ?: >°panela°<  
150 Paco: Ola, qué es Ola  
151 ?: forma (.) ↑nã:o,=  
152 Paco: =no, es[toy] preguntando,=  
153 Patrícia: [olla],  
154 Paco: =<qué es Ola>,  
155 Patrícia: una ola de árbol no, ((olhando para Paco, de lado))  
156 Paco: una ola de, ((olha para Patrícia))  
157 Patrícia: ola de árbol no,  
158 Paco: de á:rbol,  
159 Patrícia: no: ,  
160 (0,3)

161 (Elisa): °é uma:-° hoja,  
162 Paco: no, Ola (.)((desenha com a mão uma curva no ar))ola  
163 del mar es, [la ola es del mar,  
164 Patrícia: [a:h ola del m[a::r]  
165 Paco: [ola bi]en, (.) una Ola  
166 (0,3)  
167 Paco: o::lla sí, ((fazendo com as mãos o contorno de uma  
168 panela))  
169 ?: olla  
170 Ivone: [[a:::h]  
171 Patrícia: [[o::[lla]  
172 Paco: [>la o:]lla donde se cocina< tiene dos letras ele,  
173 es la elle:, (0,2) >no, yo puedo decir< o:ia:, o:dja:,  
174 (.) pero si dicen ola, (.) ahí es otra co:sa bien,  
175 >entonces< cuidado, son dos eles, hay que pronunciar  
176 (.) o:lla (.) sí::, >entonces< ahí atención  
177 (0,5)((olha para o caderno e depois para o quadro  
178 antes de olhar para os outros participantes))  
179 Paco: bueno margarina es la margarina, y recordad que los  
180 gramos, son masculinos, cien gra:mos, (.)  
181 <doscie:ntos> gramos, bien,  
182 (.)((indicando o quadro))  
183 Paco: muzzarela, e- con las zetas bien, e- normalmente se-  
184 es una palabra italiana, [que:-]  
185 Ana: [no encon]tré,  
186 [(°en el diccio-°)]  
187 Paco: [se escribe:]- >es que no la vas a encontrar por eso  
188 no<, pero normalmente es con dos letras zeta, se  
189 escribe bien, pero ahí igual, (.) no, (.)((olhando  
190 para o caderno)) e:: cuidado (0,4)((levanta o olhar))  
191 e: después que los tomates, estiveren, no, bien, ahí,  
192 después que los tomates, (.) estén (.) estén, bien,  
193 que yo esté:, que tú estés, que él esté (.) que los  
194 tomates estén (.) bien, estén (.) sí,  
195 (.)((olha para o caderno brevemente, depois para  
196 Ana))  
197 Paco: bueno tú usaste el verbo- >está bien, o sea, puedes  
198 decirlo< no:, mecer, pero preferentemente, en este  
199 caso, mezclar (0,2) mez:clar (.)((começa a fazer o  
200 gesto de balançar o berço de um bebê)) mecer, por  
201 ejemplo, mecer, cuando los niños quieren dormir, los  
202 bebés, se me:ce ((repetindo o gesto)) (0,2) la cu:na,  
203 sí, mecer la cuna (.) bien, a- pero la comida no la  
204 vas a mecer, (.) la l- (0,3)((fazendo gestos como  
205 misturando a comida)) no, la vas a mezclar no,  
206 >principalmente porque quieres que quede todo una  
207 pasta<, no, un puré como tú- tú dices no,  
208 (0,4)((olha para o seu caderno, depois para o quadro  
209 e finalmente para Ana))  
210 Paco: SAL, femenino (.) la sal, la sal, bien, ((olhando  
211 brevemente para o caderno))  
212 (.)  
213 Paco: y cuando:: ((indica o quadro)) (0,2)((olha para Ana))  
214 te habías olvida:do de algo sí, uy, me: he olvida:do,  
215 me he olvida:do sí, (.) me esquecí:, no sé qué es  
216 [hh.h.h  
217 Ana: [hh.h.h  
218 Paco: bien,((olha para o caderno)) (.) bueno,  
219 (0,9)  
220 Paco: bien, Ana, entonces pueden comer e:l- ((olha para o  
221 quadro)) el pescado del papá de Ana ((olha para Ana))

## ANEXO VII

## “Afeitarse”

001 Paco: bueno (.) entendido, ustedes van a hacer esto siempre que  
002 les toque- pueden cambiar la acción bien, o sea, pueden  
003 cambiar (.) o sea Gustavo puede preguntar ahora, e- a qué  
004 hora te acuestas, fulana sí, a qué hora te acuestas bien,  
005 entonces escoged una de estas acciones y preguntad.  
006 (.)  
007 Paco: yo lo que quiero es que ustedes pongan atención, cuál verbo  
008 necesita complemento (.) y en la respuesta, no digan sólo  
009 la hora (.) repitan el verbo (.) bie:n,  
010 (.)  
011 Paco: Gustavo, pregunta lo que quieras a quien quieras  
012 Gus: e a qué hora cenas Marta  
013 (0,8)  
014 Marta: yo: c:eno: (0,7) a las: (.) ocho de la noche  
015 (1,2)  
016 Marta: Malena, a qué hora: (0,2) a qué hora (.) ã:: se afeita  
017 Paco: a qué hora,  
018 Marta: a qué hora TE afeita  
019 Paco: te parece que ella se afeita,  
020 Malena: †no:::: ((olhando para Paco e sorrindo)) Todos os participantes olham  
021 para Paco.  
022 Ivone: [h.h.((risada aguda))=  
023 Paco: [( )]  
024 Ivone: =[h.h.  
025 Malena: =[†não, mas- hh.h. ((olhando para Paco)) Todos os participantes olham  
026 para Malena.  
027 (0,2)  
028 Paco: no sé hh. h. Gustavo fala com Felipe.  
029 Marta: °no es arreglar°, Rosa fala para Ivone, depois  
030 Paco: e? as duas olham para Malena,  
031 Marta: no es arreglar, que fala alguma coisa para  
032 Paco: no: no no (.) afeitarse (.) a elas.  
033 ver  
034 (0,4) Felipe e Gustavo olham para  
035 Paco: por ejemplo, mira, Gus[tavo= Paco. Rosa fala com Malena.  
036 Marta: [a::::  
037 Paco: =hoy no se ha afeitado no,  
038 Gus: h.h.h.((passa mão no cabelo))  
039 Felipe: h.h.h.((olhando para Gustavo)) Malena imita alguém se  
040 Marta: disculpa discul[pa barbeando, olhando para Rosa,  
041 Ivone: [°a::::°° que assente com a cabeça.  
042 ((olhando para Malena))  
043 Paco: afeitarse sí, la barba  
044 Marta: [Malena] Rosa e Sara escrevem nos  
045 Ivone: [A::::] ((olhando para Paco)) cadernos. Beatriz abre a boca  
046 Marta: a [qué ] hora- a qué hora- olhando para Malena. Felipe  
047 Paco: [no,] abre a boca e olha para  
048 (.) Gustavo.  
049 Marta: [(a qué hora estudias)  
050 Malena: [(não, eu não °fa(h)co  
051 barba°) ((olha para Paco e  
052 depois para Marta))  
053 Marta: a qué hora [estudia] Felipe fala com Gustavo e  
054 Paco: [sí Felipe, a ver, Gustavo passa a mão na barba.  
055 (.) tú tampoco te has

056 afeitado hoy bien, a ver  
 057 aqui Pedro, Pedro tampoco  
 058 no, (.) te has afeitado,  
 059 Pedro: sí  
 060 Paco: sí, bueno, hh. y::  
 061 [Luis, te has afeitado,  
 062 Marta: [disculpa, Malena  
 063 Luis: e:: no, hoy no  
 064 Paco: hoy no, bueno  
 065 (.)  
 066 Paco: entendido, o sea, (0,2) a  
 067 principio, los hombres se  
 068 afeitan.  
 069 (.)  
 070 Paco: claro que podías decir por  
 071 ejemplo que no está aquí,  
 072 si ella se ha depilado  
 073 (.)((Malena olha para Paco  
 074 abrindo a boca))  
 075 Paco: [bien,] Beatriz pára de escrever e  
 076 Marta: [a:::] olha para Paco sorrindo.  
 077 Paco: te has depilado hoy, bien, Felipe sorri olhando para  
 078 [que a veces- Paco.  
 079 Malena: [A::i que pergun°ta° h h.h.  
 080 Ivone: [h.h. h.há.há.((olhando para Beatriz sorri, olhando para  
 081 Malena)) Malena.)  
 082 Malena: ((olha para Paco e abaixa a  
 083 cabeça))  
 084 (.)  
 085 Ivone: eu entendi que era enfeitar ((olhando para Paco, depois para  
 086 Malena))  
 087 Paco: no no no no no  
 088 Ivone: embelezar ((olhando para Paco, passa a mão direita no  
 089 cabelo))  
 090 Paco: no no (.) e:: originalmente, muy antiguamente hasta=  
 091 significaba eso sí, hoy día no sí, afeitarse, (0,2) no, e:  
 092 alguno- rasurarse también algunos dicen sí, rasurarse,  
 093 afeitarse, lo más común es afeitarse bien, a veces digo-  
 094 hay gente- pero a veces- no sería::: muy común pero- usar  
 095 afeitarse como: sinónimo de depilarse (.) o sea  
 096 generalmente:: grosero me parece [(°° °°)  
 097 Ivone: [é  
 098 Paco: pero yo lo he escuchado decir que una mujer se afeitó las  
 099 piernas, °por ejemplo°  
 100 Ivone: [[hh.h. ((risada aguda))  
 101 Beatr: [[h.h.  
 102 Luis: [[hh.  
 103 Paco: o sea, o se afeitó lo- el sobaco,=  
 104 Beatr: [[=hh.=  
 105 Gus: [[=hh.=  
 106 Felipe: [[=hh.=  
 107 Luis: [[=hh.=  
 108 Paco: [[=yo qué sé, no, por ejemplo  
 109 Beatr: y enfeitar-se °>como é que é<°,  
 110 Paco: a, cómo digo, a ver,  
 111 (3,2)  
 112 Silvia: °arreglarse,°  
 113 Paco: arreglarse  
 114 Marta: arr[eglarse  
 115 Beatriz: [arreglarse  
 116 Paco: [arreglarse verdad, o sea, ella se arregla mucho- e: no





178 Paco: =pero cuando estás hablando así yo duermo, bien, o: o  
179 [me acuesto,] bien,  
180 Felipe: [me acuesto]((assente com a cabeça, abrindo as mãos))  
181 (1,4)  
182 Felipe: e- me acuesto:: a:: las: (2,6)((olha para baixo)) a la  
183 medianoche ((olha para Paco))  
184 Paco: a la medianoche (.) °a la medianoche° (.) i- incluso porque  
185 así no, e- no sé, difícilmente sabemos a qué hora exacta  
186 nos dormimos no, porque te acuestas, pero ahí te pones a  
187 pensa:r durante el dí:a, y de repente pof no, h.h. o sea,  
188 >no es algo que digo bueno me duermo ahora< y [ya no, h.h  
189 (Marta): [(ya)  
190 Paco: sí pero cuando te estás- cuando estás muy cansado que no  
191 consigues mantenerte despierto, ahí me duermo (.) o sea,  
192 ay, esta clase, me hace dormirme no, me da sueño (.) me  
193 duermo con esta clase bien,  
194 (.)

## ANEXO VIII

## “Planes”

(1)

01 Ana: Teresa va a asistir una- (0,2) °una-° (0,4) pieza no-  
 02 Paco: no:, [( )] una pieza.  
 03 Ana: [una obra de teatro.]  
 04 (.)  
 05 Paco: >bueno, pero ahí cuidado< (.) recordad que ella no va  
 06 a asistir (.) una obra (.) ella va, a asistir al  
 07 teatro (0,6) bien, (.) yo asisto a algún lugar,  
 08 cla:ro, pero yo no asisto algo (.) sí::, (.) aquí  
 09 recordad, ella va-, >entonces yo puedo decir<, usar  
 10 el verbo asistir, Teresa va a asistir al teatro (.)  
 11 sí::, (.) o sea, asistir al teatro significa que ella  
 12 va a estar presente en el teatro sí:, (.) pero yo  
 13 puedo decir que ella va: a ver una obra, (.) va a ver  
 14 una representación, de una obra, (.) sí:, ella: va  
 15 a:: (1,3) >a ver<- qué mas puede hacer en el teatro?  
 16 (9,0)

(2)

01 Luis: °°ella va:,°°  
 02 Paco: e:?  
 03 Luis: °va a ver,° (.) va a ver un partido de fútbol.=  
 04 Paco: =va a ver un partido de fútbol, (.) si quiero asistir,  
 05 co- qué digo con asistir,  
 06 (.)  
 07 Paco: dónde va a asistir [Teresa  
 08 Marta: [estadio  
 09 Paco: al estadio bien, (.) Teresa va a asistir al estadio,  
 10 (.) pa::ra ver un partido de fútbol, sí::, (.)  
 11 recuerden que no se dice un juego de fútbol bien, o  
 12 sea, no es un juego, es un partido, bie:n, cla- yo-  
 13 jugar, jugar al fútbol, (.) pero lo que yo voy a ver  
 14 es un partido bie:n,  
 15 (0,2)

(3)

01 Paco: a ver qué más, Silvia,  
 02 (2,0)  
 03 Silvia: °m::° (1,2) ellos van a:: a almorzar, (0,4) en una  
 04 churrascaria.  
 05 Paco: BUE:no (.) ellos van, a almorzar, o ellos van a comer,  
 06 en una- e:: s-churrascaria, y >esa churrascaria la  
 07 ponemos< entre co↑millas verdad, o sea, como algo  
 08 típico de aquí, >o sea,< no lo vamos a traducir,  
 09 °bien°, °°>pero está bien<°°, almorzar o comer,  
 10 recordad, sí,  
 11 (1,8)

(4)

001 Marta: vamos a::: vamos a llevarlos, (.) vamos a ir,  
002 (.)  
003 Gustavo: °a un°,  
004 Marta: a un:, ((escrevendo))  
005 Felipe: centro:: de tra[dicione:s]  
006 Gustavo: [°diciones°] (.) [gaúchas,  
007 Marta: [a un: centro:, de  
008 tradicio:nes, ((escrevendo))  
009 (0,7)  
010 Gustavo: °se traduce,°  
011 Marta: gaúchas  
012 Felipe: (°CTG, en español,°)((virando-se na cadeira para  
013 Paco, que está do outro lado))  
014 Paco: no lo vas a traducir no, (.) vas a tradu- centro de  
015 tradicione:s (.) gauchas  
016 Felipe: gauchas,  
017 Paco: sí, sí  
018 Marta: qué tal e- llevarlos al parque:: m Harmonia,  
019 (0,3)  
020 Marta: para cono[cer-  
021 Felipe: [dónde es el parque Harmonia  
022 Gustavo: (° °)  
023 Felipe: onde é que é  
024 Gustavo: [[( >Maurício Sirotski< )]  
025 Marta: [[junto:: Maurício Sirotski]  
026 (0,2)  
027 Felipe: [[(do:: , )  
028 Marta: [[junto a::  
029 Gustavo: °i:sso°  
030 Felipe: [[a tá  
031 Marta: [[junto a beira:-(.) (a Edvaldo Pereira Paiva), la calle  
032 Felipe: ↑m:: (.) bueno, (0,4) puede ser  
033 (0,8)  
034 Felipe: parque Harmonía  
035 Marta: al parque (.) Harmonia ((escrevendo))  
036 (2,1)  
037 Marta: que parece ne, que parece mejor, ne: ((olha para  
038 Felipe, depois para Gustavo, e volta a escrever))  
039 Felipe: a: a-  
040 Marta: A LA TA:RDE, ((olha para Felipe e para Gustavo))  
041 Gustavo: nosotros podemos [i:r],  
042 Marta: [poldemos ir, ((escrevendo))  
043 Gustavo: °al Olímpico°.hh ((olha para Felipe, Marta para eles))  
044 Felipe: asistir al Olímpico,[[al estadio ((olha para Gustavo))  
045 Marta: [[a::: ((continua escrevendo))  
046 Gustavo: [[asistir, ((olhando para Felipe))  
047 Felipe: asistir é:: (>me parece<) ir (°estar presente°)  
048 Gustavo: [[asistir al Olímpico ((olhando para Felipe))  
049 Marta: [[podemos asistir, ((Gustavo acompanha M. a escrever))  
050 Felipe: °al° al- (0,5) estadio, ((olha para o caderno de M.))  
051 Marta: al- al- al jogo, ((começa a escrever))  
052 Felipe: a un partido, ((Marta olha para Felipe))  
053 Marta: a un partido,((escreve))  
054 Felipe: >no no no no no no no< (.) asistir no es- no es ver,  
055 [como] assistir ((pronuncia em português))=  
056 Marta: [ya] ((ela e Gustavo olham para Felipe))  
057 Felipe: =asistir, asistir é e:: ir lá ((olha para Marta))

058 Marta: ir, ir ((olha para Felipe e depois para o caderno))  
 059 Felipe: então assistir,  
 060 (0,8)  
 061 Marta: a::=  
 062 Felipe: =al estadio,=  
 063 Marta: =[°al esta-°  
 064 Felipe: =[Olímpico. ((Felipe e Gustavo olham para o caderno de  
 065 Marta, que escreve))  
 066 Marta: al (1,2) OLÍmpico.  
 067 Felipe: Olímpico.  
 068 Marta: cie:rto.  
 069 (3,5)((termina de escrever, olha para Gustavo))  
 070 Gustavo: °°qué más°°  
 071 Felipe: a::=  
 072 Marta: a la noche, ((volta a escrever))  
 073 Felipe: por la noche:, ((olhando para o seu livro))  
 074 (,)  
 075 Gustavo: (° °)((olhando para Felipe))  
 076 Marta: podemos ir, (0,8) cenar, a cenar, ((Gustavo olha para  
 077 ela, Felipe para o seu livro))  
 078 Felipe: (° a un::°)((olhando para o seu livro))  
 079 (1,2)((M. olha para Gustavo; ele, em direção oposta))  
 080 Marta: churrascaria, ((olha para o caderno e depois para G.))  
 081 Felipe: sí, cla[ro] ((olha para Marta))  
 082 Marta: [(fo]lgo del chão) ((olhando para Gustavo))  
 083 Gustavo: °.hh° a una: a una: a una- ((olhando para seu livro))  
 084 Felipe: vamos al chu- ((olhando para seu livro))  
 085 Gustavo: A COMER UN ASA:DO, ((olhando para o caderno de Marta))  
 086 Felipe: °a comer un asado,° ((acompanha M. a escrever))  
 087 Gustavo: (°>é que eles são argen↑tinos <°) ((olha para F.))  
 088 Marta: asado, asado ((olhando para Gustavo))  
 089 (1,4)  
 090 Gustavo: >eles comem churrasco gaúcho então< ((olha para Felipe  
 091 e depois para o caderno de Marta))  
 092 Marta: churrasco gaúcho (0,3) y parrilla né, ((escrevendo))  
 093 (2,0)((Felipe e Gustavo acompanham Marta a escrever))  
 094 (Felipe): (bom)  
 095 (1,7)((Marta continua escrevendo))  
 096 Gustavo: a gente pode botar tipo: (0,2) churrascaria mesmo:  
 097 ((olhando para o caderno da Marta))  
 098 Marta: churrascaria ((escrevendo))  
 099 Felipe: churrascaria é- é um nome: (1,2) °típico° ((olhando  
 100 para o caderno da Marta))  
 101 (1,0)((Marta pára de escrever))  
 102 Gustavo: e:: °además° ((olha para Felipe))  
 103 Felipe: además, ((olha para Gustavo))  
 104 (0,4)((Marta olha para Paco, que fala com o grupo do  
 105 lado, depois volta a olhar para o caderno))  
 106 Gustavo: ( )((conta com os dedos e olha para  
 107 o caderno de Marta))  
 108 Felipe: ( )((olhando para o seu livro))  
 109 Marta: fechamos, son [tres días,  
 110 Felipe: [°tres días°  
 111 (.)  
 112 Felipe: tres.  
 113 Marta: sábado, (.) domingo ((marcando no caderno, eles olham))  
 114 (1,7)  
 115 Felipe: °el domin[go°, ((olha para Marta))  
 116 Marta: [por la mañana, ((escrevendo))  
 117 Gustavo: °Cisne Branco° ((olhando para o caderno de Marta))  
 118 Felipe: ã, ((olhando para Gustavo))

119 Gustavo: Cisne Branco [(°° °°) olhando para Felipe))  
 120 Marta: [la tarde, por la tarde. ((escrevendo))  
 121 Felipe: [[he.h.h. ((olhando para o caderno de Marta))  
 122 Gustavo: [[hh.h. ((olhando para o caderno de Marta))  
 123 Marta: [[por la mañana del domingo, pase[a:r,  
 124 Felipe: [de- dejámoslos  
 125 descansar ((Marta olha para ele))  
 126 Marta: pas- dejámoslos descansar, ((escrevendo))  
 127 Felipe: sí, si ((olha para o caderno de Marta))  
 128 Marta: i:sso, [°i:sso° ((escrevendo))  
 129 Gustavo: [é  
 130 Marta: °dejamos,° ((escrevendo))  
 131 Felipe: durmiendo ta:rde:,  
 132 Marta: descansar (0,2) ((escrevendo)) en el hotel.  
 133 Gustavo: los dejamos  
 134 Marta: los dejamos (0,3) en el hotel  
 135 (1,0)((termina de escrever, olha para Gustavo, depois  
 136 para o caderno de novo))  
 137 Marta: por la tarde,  
 138 Felipe: vamos- va- VAMOS a deJAR, no sería vamos a dejarlos  
 139 descansar, ((olham para ele))  
 140 Gustavo: °pue- puede ser° ((olhando para Felipe))  
 141 Felipe: acho que tem que ( ) botar [( ) ((olha para G.))  
 142 Marta: [vamos,  
 143 Gustavo: [(>tá, então tá<)  
 144 Marta: vamos a (1,0) deja- dejalos, ((escrevendo))  
 145 Felipe: dejarlos ((olhando para o caderno de Marta))  
 146 Marta: [[dejarlos, ((escrevendo))  
 147 Gustavo: [[los ((olhando para o caderno de Marta))  
 148 Felipe: a, ((olhando para o caderno de Marta))  
 149 Gustavo: a descansar ((olha para Felipe e depois para o caderno  
 150 de Marta))  
 151 Marta: a descansar ((escrevendo no caderno))  
 152 Felipe: no, descansar, tem um a ai ((aponta para o caderno))  
 153 Marta: tem a, aquí ô (0,3) a dejarlos descansar en el hotel  
 154 (0,3)((Marta escreve))  
 155 (Gustavo): °eso°  
 156 Marta: sí  
 157 Felipe: sí, por la tarde: ((Marta olha para ele))  
 158 Marta: por la tarde, ((escrevendo))  
 159 (4,2)((pára de escrever, olha para G., F. também olha))  
 160 Gustavo: °por la tar[de°] ((olhando para o caderno de Marta))  
 161 Marta: [vamo]s a pasear en el Cisne Branco?  
 162 Gustavo: .hh p(h)uede se(h)r ((olhando para o caderno de Marta))  
 163 Marta: vamos (2,0) a (1,0)((escrevendo, depois olha para G.))  
 164 Felipe: °pas- pasea- pasear,° ((olha para Gustavo))  
 165 Gustavo: a:: ((olha para Felipe))  
 166 Marta: a lleVA:rlos, ((olha para o quadro))  
 167 (0,8) ((G. pega um dicionário e F. olha para o  
 168 quadro))  
 169 Felipe: (<°por el- Cisne [Bran- Blanco°>)  
 170 Marta: [°vamos° ((olha para Felipe))  
 171 (5,0) ((Marta olha para o dicionário de Gustavo e  
 172 Felipe para o seu livro))  
 173 Gustavo: r(h)ã ((limpa a garganta)) pasear,  
 174 Marta: pasear (1,0) vamos a pase[a:r, ((escrevendo))  
 175 Felipe: [°com um esse° ((olha para  
 176 Gustavo e depois para Marta))  
 177 (0,4)((Marta olha para eles))  
 178 Gustavo: °com um esse° ((guardando o dicionário))  
 179 (0,4)

180 Felipe: e[:::] ((olha para o caderno de Marta))  
181 Marta: [pasea::r] ((escrevendo))  
182 Felipe: por el Cisne Branco  
183 Gustavo: blanco ((olha para Felipe))  
184 Felipe: é, Cisne Branco ((M. pára de escrever e olha para F.))  
185 (0,9)  
186 Gustavo: por el rí:o, o:: ((olha para F., depois para o  
187 caderno de M.))  
188 Marta: por el lago Guaíba, ((escrevendo))  
189 Gustavo: el lago Guaíba,(0,4) en e:l, ((olha para Felipe))  
190 Marta: en el Cisne Branco, ((escrevendo))  
191 Felipe: °sí° ((olhando para o caderno de Marta))  
192 (1,0)((Marta escrevendo))  
193 Felipe: °que é Cisne Branco,° ((olhando para Gustavo))  
194 Gustavo: é o ↑ba:rcó ((Marta olha para Felipe))  
195 Marta: nombre, es el nombre del barco  
196 Gustavo: no conoces Cisne Branco,  
197 Marta: é,  
198 Felipe: °(não) que Cisne Branco, achei que fosse- (0,8) tinha  
199 alí na Redenção um-° ((olhando para Gustavo))  
200 Marta: nã::o,  
201 Gustavo: °não, (é [um barco])°  
202 Marta: [es un barco, es un barco mejo:r de pasea:r,  
203 Gustavo: (°otipo um negócio de fe::sta°°)  
204 Felipe: a é,  
205 (0,8)((Marta volta a olhar para o caderno))  
206 Felipe: °não conheço essas coisas° ((olha o caderno de M.))  
207 (0,5)  
208 Marta: a la noche los invitamos a cena::r, (0,3) dejámos  
209 libre:s,  
210 (2,6)((olhando para G. e F.))  
211 Gustavo: a la noche podemos ir a:: a(h)l Da(h)do Bie(h)r  
212 Marta: hahh.h.h.h. ((Felipe olha para ela))  
213 (0,2)  
214 Marta: a la noche, ((escrevendo))  
215 Felipe: vamos a divertirs- ((olhando para Gustavo))  
216 Marta: vamos, ((escrevendo))  
217 (0,6)  
218 Felipe: a: diverti↑rse, a divertir-, vamos a divertirnos,  
219 ((olhando para Gustavo))=  
220 Marta: =a divertir- (.) nos ((olhando para o quadro))  
221 Gustavo: vamos a divertírmonos, divertírmonos:, ((olha para F.))  
222 Marta: divertir- (0,2) nos ((escrevendo))  
223 Felipe: no, a divertir-nos ((olhando para Gustavo))  
224 Marta: NOS, nos diver- ((indicando o quadro para eles))  
225 Felipe: nosotros nos divertimos, ((olhando para Gustavo))  
226 Marta: [[divertirnos ((escrevendo))  
227 Felipe: [[divertirmonos, no sé h. ((olhando para Gustavo))  
228 Marta: EN el, Dado Bier ((escrevendo))  
229 (0,7)((Gustavo e Felipe olham para o caderno de M.))  
230 Felipe: en Dado Bier,  
231 Marta: en, [Dado Bier ((escrevendo))  
232 Felipe: [é, acho que é en  
233 (0,9)((Marta pára de escrever e olha para Gustavo))  
234 Gustavo: °en↑, en↑, en↑° ((olhando para o caderno de Marta))  
235 Felipe: °ach-°  
236 (1,2)  
237 Marta: en el lus- lunes, son tres días ((olha para Gustavo))  
238 Gustavo: a: h.h.  
239 (1,0)  
240 Marta: s::á::bado, ((marcando no caderno))

241 Gustavo: (°° °°)((olhando para Felipe,  
 242 que olha para o livro dele))  
 243 Marta: sábado, domingo, lunes ((escreve, depois olha para G.))  
 244 (1,1)  
 245 Felipe: a gente agora deixa: deixa eles escolherem algum:  
 246 tipo: (.) museo ((olhando para Gustavo))  
 247 Gustavo: é sí sí sí ((olha para o caderno de Marta))  
 248 Felipe: tipo:: ((Marta começa a escrever))  
 249 Gustavo: casa de cultura Mario Quintana  
 250 Felipe: o::  
 251 Marta: i:::- °buena idea° ((escrevendo))  
 252 Felipe: °cultura° (0,2) °conocer° ((olha para o caderno de M.))  
 253 Marta: por la tarde ((escrevendo))  
 254 Felipe: por la mañana, ((Gustavo olha para Felipe))  
 255 Marta: dejámoslos descansar ((olha para Felipe))  
 256 Felipe: descansar, sí  
 257 Gustavo: (° ) a casa de cultura não abre na segunda°  
 258 ((olhando para Felipe))  
 259 Marta: é [háháhá  
 260 Felipe: [.h há[há  
 261 Gustavo: [pro]blema ((olha para Marta))  
 262 Felipe: vamos a- ((olhando para Marta))  
 263 Marta: MUSEO, [muse:o, ((olhando para Gustavo))  
 264 Felipe: [a olvidar]lo ((olhando para Marta))  
 265 Marta: Santander, ((olhando para Gustavo))  
 266 Gustavo: a: sí, >°uma boa°<  
 267 Felipe: é  
 268 Marta: vámonos,((escrevendo))  
 269 (4,0)((F. e G. olham acompanham M. a escrever))  
 270 Gustavo: a llevarlos,  
 271 Marta: vamos,  
 272 Felipe: vamos [a-  
 273 Marta: [A: colocar,  
 274 Felipe: (llevarlos,)  
 275 Gustavo: si ((falando com Paco, que pergunta se estão prontos))  
 276 (1,4)  
 277 Felipe: [con-]  
 278 Marta: [al] museo=  
 279 Felipe: =con la elle, con la elle ((indicando o caderno de M.))  
 280 (0,2)  
 281 Gustavo: °isso°  
 282 Marta: al museo Santander né,  
 283 Gustavo: °isso°  
 284 (0,4)  
 285 Felipe: talvez- e: °(no sé) como se dice°, coger, a: pegar un-  
 286 (0,3) a:: un cinema, tipo lá tem filme lá (° °ir  
 287 lá asistir um filme) ((olhando para Gustavo))  
 288 (0,2)((Paco fala no fundo a todos os participantes))  
 289 Gustavo: (a ir a una función de::) en el cine,  
 290 Felipe: como é que eu digo (filme) (.) [IR, ((olha para G.))  
 291 Gustavo: [tal vez uma função, tal  
 292 vez a una función en el cine,  
 293 Felipe: tá, então- tal vez- (0,2) tal vez- ((olha para G.))  
 294 Marta: tal vez, tal vez,- ((olhando para o caderno dela))  
 295 Gustavo: >a gen- se não a gente pode levar eles lá na  
 296 rodoviária,< ou no aeroporto  
 297 Felipe: °.hh° ((olhando para Gustavo))  
 298 Gustavo: (tá mas não sei,)((olhando para Felipe))  
 299 Marta: tal vez, tal vez, a una funci-, función, (.)  
 300 afun[ci-((olhando para Gustavo))  
 301 Gustavo: [e: función, función



302 (0,3)  
 303 Marta: afunción, ((olha para o caderno e depois para Gustavo))  
 304 Gustavo: a una fun[ci3n] ((olhando para o caderno de Marta))  
 305 Marta: [a u]na funci3n ((escreve))  
 306 (3,0)  
 307 Gustavo: e::: de cine,  
 308 Marta: de cine ((escreve))  
 309 (0,8)  
 310 Marta: (en el [aeropuerto]) ((olha para Gustavo))  
 311 Gustavo: [acho que] funci3n j3 é, [sess3o de cinema  
 312 Marta: [é, funci3n ((escreve))

(5)

01 Paco: y a ver y ustedes, qu3 tienen ah3,  
 02 (1,0)((Gustavo olha para a Marta, Marta e Felipe  
 03 olham para ele, e ele comea a ler o caderno))  
 04 Gustavo: e::: (0,6) el s3bado, nosotros vamos a lle- llevarlos  
 05 a: un centro de tradiciones gauchas, para come:r  
 06 carretero,  
 07 (0,8)((olha para Paco, abre a m3o em direa3o a ele))  
 08 Paco: bueno, >carretero, s3, entre comillas no<,  
 09 Gustavo: s3.  
 10 (.)((olha para o caderno))  
 11 Gustavo: y:: tambi3::n vamos a llevarlos tambi3n por el parque  
 12 de Harmonia.  
 13 (0,8)((olha para Paco, volta a ler))  
 14 Gustavo: e:: el s3bado:, por la- tarde, e: podemos asistir al  
 15 el estadio Ol3mpico,  
 16 (.)((olha para Paco, volta a ler))  
 17 Gustavo: y .hh por la noche: e: nosotros vamos a cenar un asado  
 18 en una churrascari:a  
 19 (1,2)((olha para Paco, movimenta a m3o, volta a ler))  
 20 Gustavo: e:: (0,3) en el domingo,  
 21 Paco: el domingo,  
 22 Gustavo: el domingo, (0,2) por la ma3ana, (.) vamos a dejarlos  
 23 descansar, (0,2) y:: por la tarde vamos a pasear por  
 24 el lago Gua3ba [en el Cisne Branco ((olha para Paco))  
 25 Marta: [.hh:  
 26 Paco: mu::y bien  
 27 Gustavo: [a la noche vamos a divertirno:s en Dado Bier=  
 28 Paco: [( )  
 29 Gustavo: =.hh ((olha para Paco))  
 30 Marta: [[.hh  
 31 ?: [[Da(h)do Bi(h)er  
 32 (0,4)  
 33 Gustavo: e: (0,4) el lunes, por la tarde vamos a llevarlos al  
 34 museo::,(.) Santander,  
 35 (0,2)((olha para Paco))  
 36 Gustavo: y:: por la noche:: a una:: funci3n.  
 37 (0,3)((olha para Paco))  
 38 Gustavo: °de cine° ((encolhendo os ombros))  
 39 Paco: bueno, bien, °bien°  
 40 (0,7)  
 41 Paco: >yo si fuera un empresario argentino iba a preferir la  
 42 programaci3n de ellos<.