

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

**REDISCUTINDO CORREÇÃO E REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO
OUTRO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA**

ANDRÉIA KANITZ

Porto Alegre, abril de 2010.

ANDRÉIA KANITZ

**REDISCUTINDO CORREÇÃO E REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO
OUTRO NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA**

Trabalho de conclusão de curso, orientado pelo Prof. Pedro de Moraes Garcez, Ph.D., e apresentado à banca examinadora, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciada em Letras.

Porto Alegre, abril de 2010.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho teria sido impossível não fosse a ajuda e apoio incondicional de muitas pessoas com as quais tive a honra de conviver ao longo do período de sua construção. É a elas que quero agradecer agora.

Em primeiríssimo lugar, agradeço ao meu orientador e professor Pedro M. Garcez, pela paciência, seriedade, dedicação e profissionalismo com que tem me orientado desde que ingressei na Iniciação Científica, em 2007, até o momento da conclusão deste trabalho.

À brilhante e querida amiga Letícia Loder, por sua valiosa interlocução, por sua surpreendente sabedoria analítica, pelo exemplo de humildade, sobretudo intelectual, e por me legar um vasto e rico trabalho sobre reparo. Muito obrigada mesmo!

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de Iniciação Científica, pelo período de três anos.

Aos professores do Instituto de Letras, com quem tive aula ao longo da graduação, em especial aos professores Valdir Flores e Luciene Simões, pelas aulas inspiradoras e por serem simplesmente ótimos e profissionais.

À parceira de graduação e amiga Carmen, pelo carinho, amizade e cuidado de sempre; às colegas e amigas “convencóticas” (Aninha, Fê, Nena, Cela, Dani e Martina), por tornarem o *Campus* do Vale um vale encantado e por agregarem muito mais valor e sentido ao tempo que se gasta no curso de uma graduação que, às vezes, parece não ter fim.

À Ingrid, por sempre me acolher em sua casa de forma muito afetuosa, deixando-me à vontade para devorar todos os kiwis da cesta de frutas, e também pelas caronas abastecidas de muita discussão acadêmica. À Laura, por me acolher praticamente como filha em seu lar e por sempre se preocupar com minha sanidade mental, física e psicológica. Ao Perobelli, meu mais novo grande amigo, pela parceria acadêmica, por apostar no meu trabalho, pela amizade sincera e pela confiança. À Melissa e à Márcia, pela confiança no meu trabalho, carinho e atenção. Ao Alexandre, pelo exemplo de profissional e pessoa. À Paola, pela disposição em discutir e por sempre valorizar meus singelos trabalhos. À Ana, simplesmente por ser Ana e por estar disposta sempre a bater um bom papo. À Cati, por toda a sua generosidade e por sempre me inspirar paz. À Fabi, pelo seu carinho desde o primeiro instante. À Lia, por apoiar meu lado ariana de ser e por me ensinar muito sobre mim mesma. À Paloma Melo, por toda sua delicada atenção.

Enfim, a todos os queridos amigos do ISE, apaixonados por fala-em-interação, pelas discussões, formais e informais, que me proporcionaram grande crescimento intelectual e

oportunidade de consolidar grandes amizades, sem as quais permanecer em Porto Alegre e suportar as agruras da vida seria praticamente impossível.

À Rô Moraes, pela confiança ao abrir para mim as portas da sua casa em Porto Alegre e por oportunizar que o seu lar fosse também meu.

À Claire, por ser um apoio e por ser um exemplo de pessoa e profissional.

À minha segunda família, família Kanitz de São Leopoldo (tio Walmor, madrinha Sônia, Ana e Ricardo), por sempre me receber muito bem, pelo carinho e estímulo ao longo desses últimos anos.

Ao Lucas, meu amor, que me acompanhou com muito carinho, apoio e incentivo na reta final dessa jornada, sempre orgulhoso pelas minhas conquistas e sempre confiante no meu sucesso, muito mais do que eu mesma.

E, por fim, de maneira muito especial, com muito amor, agradeço aos meus pais Vítor e Rosani Kanitz, pela força, conforto, incentivo, suporte financeiro e, principalmente, pelos exemplos de perseverança, honestidade e firmeza de caráter. Por me ensinarem, desde sempre, a dar meu melhor acima de tudo, muito obrigada!

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto.”

Machado de Assis

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1. REPARO E CORREÇÃO: NOÇÕES ANALÍTICAS | 9 |
| 1.1 A ORGANIZAÇÃO DO REPARO..... | 9 |
| 1.2 REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO E CORREÇÃO... 13 | |
| 1.3 A CONTROVÉRSIA APONTADA POR MACBETH..... | 15 |
| 1.3.1 Sequências de correção como foco de análise..... | 16 |
| 2. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 20 |
| 2.1 OS DADOS..... | 20 |
| 2.2. PRODUZINDO UM RECORTE PARA A ANÁLISE: VISUALIZAÇÃO, SEGMENTAÇÃO, TRANSCRIÇÃO..... | 21 |
| 3. REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO E CORREÇÃO: A ANÁLISE DOS DADOS | 24 |
| 3.1 “não é bules, é bule.”: PRIMEIRO ENTENDER, PARA DEPOIS CORRIGIR . 24 | |
| 3.2 “sexta-feira eu vim professora”: ENTENDER, CORRIGIR E DISCORDAR..... 29 | |
| 3.3 “si::m terceiro ano no segundo trimestre.”: CORRIGIR SEM REPARAR 33 | |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 39 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 42 |
| ANEXO I – Convenções de transcrição | 46 |
| ANEXO II - Transcrições multimodais | 47 |

INTRODUÇÃO

A organização de reparo é recurso central na fala-em-interação social, do qual os participantes se valem para dar conta de problemas de escuta, produção e compreensão que põem em risco a intersubjetividade, isto é, a convergência de entendimentos para a ação conjunta (Schegloff, Jefferson, & Sacks 1977, p. 361). O reparo, portanto, se relaciona às “práticas para contornar problemas ou obstáculos ao falar, ouvir, e compreender a fala na conversa (ou em outras formas de fala-em-interação, diga-se de passagem)”¹ (Schegloff, 1997, p. 503). É recorrendo à sistemática do reparo que os participantes de uma interação garantem a manutenção do entendimento comum acerca do que estão fazendo.

Na literatura (Hutchby & Wooffit, 1998, p. 61; Levinson, 1983, p. 340; Loder, 2006, p. 32-34), a organização de reparo é apresentada, tradicionalmente, como sendo constituída por quatro trajetórias básicas, dentre as quais figura o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, doravante RILCO. Tal trajetória, descrita como rara e despreferida em conversa cotidiana, é, no entanto, apresentada como sendo constituinte do discurso de sala de aula (McHoul, 1990). Isso se deve, em grande medida, à relação de proximidade entre sequências tidas como RILCO e o fenômeno de correção, que, no ambiente de sala de aula, é bastante frequente e costuma ser legitimado pelo papel institucional do professor como aquele indivíduo que instrui os alunos (Batista, 1998).

Apesar da alegada relação de proximidade entre os dois fenômenos, há, no âmbito das discussões sobre a organização do reparo, uma distinção técnica entre correção e reparo. Na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, entende-se a organização de reparo como um domínio mais abrangente, em que o negócio interacional em foco é a resolução de um problema, e a correção como um componente possível em certas trajetórias de reparo (Loder, 2006, p. 37). Nesse sentido, sequências de autocorreção (em que o próprio falante se autocorrige por mera substituição de um item) e de correção pelo outro (em que um interagente aponta e corrige um erro na fala de seu interlocutor) seriam, então, componentes específicos da organização de reparo.

A existência de tal distinção, no entanto, não impediu que inconsistências relacionadas à relação reparo-correção passassem despercebidas. Recentemente,

¹ “By repair, we refer to practices for dealing with problems or troubles in speaking, hearing and understanding the talk in conversation (and in others form of talk-in-interaction, for that matter).”

Macbeth (2004), pondo em cheque a relação entre reparo e correção, questionou o pertencimento de sequências de RILCO ao domínio organizacional do reparo e propôs a possibilidade de se entender correção e reparo como dois fenômenos distintos e pertencentes a domínios organizacionais diferentes. De acordo com o autor, RILCO não seria reparo, mas simplesmente correção, ou seja, tal trajetória de reparo não estaria a serviço da manutenção da intersubjetividade entre os participantes, já que, para o interlocutor poder apontar um erro (iniciando reparo) e ao mesmo tempo propor a sua substituição (levando o reparo a cabo e realizando assim uma correção), seria preciso que não houvesse nenhum problema de entendimento entre os participantes, ou seja, seria necessário que eles tratassem de suas produções e ações como estando entendidas para todos os efeitos práticos da interação.

Tomando, então, por ponto de partida a controvérsia apontada por Macbeth, este trabalho se propõe a rediscutir os fenômenos de correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula. O objetivo central desta empreitada teórico-analítica é verificar a propriedade da objeção levantada pelo autor, olhando, sob um ângulo distinto, para sequências outras que não de iniciação-resposta-avaliação (IRA) como as analisadas por Macbeth.

O presente trabalho dá continuidade a uma pesquisa iniciada no ano de 2009, no âmbito do projeto de pesquisa *“Reparo, intersubjetividade e controle social: conversa cotidiana e fala-em-interação institucional de sala de aula”*, acerca do mesmo fenômeno, que se deteve, entretanto, a reanalisar uma coleção de ocorrências em dados de conversa cotidiana, reunida antes do surgimento da controvérsia (Kanitz, Loder, & Garcez, 2009). Naquele momento, acreditava-se que, mesmo muito raramente, sequências de RILCO pudessem, ainda assim, estar a serviço de ações genuinamente reparatórias, de fato, orientadas para a resolução de algum problema de entendimento comum que pusesse em risco a intersubjetividade na interação. A reanálise sequencial das ocorrências em conversa cotidiana, no entanto, corroborou a posição de Macbeth.

Dando, então, um passo a frente em relação ao trabalho realizado em 2009 sobre dados de conversa, o foco de investigação neste trabalho volta-se, agora, para a reanálise de sequências tidas até recentemente como RILCO na fala-em-interação de sala de aula, ambiente no qual a correção é um fenômeno corriqueiro, mas também lugar em que a construção e manutenção da intersubjetividade entre os participantes deve, ou pelo menos deveria, ser tarefa interacional primordial.

O presente trabalho encontra-se dividido, além desta introdução, em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento os referenciais teóricos que embasam a construção da monografia e o capítulo de análise. No segundo capítulo, apresento a origem dos dados que compõem o *corpus* de análise e descrevo os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, pautados na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometológica adotada neste trabalho. Para tanto, este capítulo encontra-se dividido em duas subseções que apresentam os procedimentos analíticos executados.

O terceiro capítulo é o cerne da monografia, já que é com base nas análises ali desenvolvidas que os propósitos investigativos aqui colocados serão alcançados. Esse capítulo encontra-se dividido em três seções, cada uma delas relatando a análise sequencial de um segmento de interação de sala de aula. Finalmente, no quarto e último capítulo, apresento uma síntese das principais questões abordadas no trabalho e discuto as conclusões.

1. REPARO E CORREÇÃO: NOÇÕES ANALÍTICAS

No presente capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam a construção deste trabalho e que serão utilizados no capítulo de análise. Primeiramente, apresento a organização do reparo, o fenômeno do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (RILCO) e a relação entre sequências de RILCO e o fenômeno de correção. Após, exponho como a relação entre reparo e correção é abordada no âmbito das discussões sobre a organização do reparo, em que reparo é entendido como organização mais ampla dentro da qual a correção se insere como um tipo especial. Por fim, exponho a recente perspectiva apresentada por Macbeth (2004), que questionou a relação entre reparo e correção e o pertencimento de sequências de RILCO à organização de reparo, olhando para sequências específicas de iniciação-resposta-avaliação (IRA) em sala de aula.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DO REPARO

É possível que, no decorrer de uma interação, problemas interacionais possam surgir. Alguém pode não ouvir bem o que o outro disse (problema de escuta), ou pode se enganar ao falar alguma palavra (problema de produção) ou pode então simplesmente não entender o que o outro está querendo dizer (problema de entendimento) (Loder, 2006; Loder, 2008a; Schegloff et al., 1977). Todos esses potenciais problemas interacionais podem dificultar o andamento da interação, uma vez que põem em risco a intersubjetividade, ou seja, a convergência de entendimento comum entre os participantes de uma interação acerca do que estão efetivamente fazendo.

A manutenção da intersubjetividade entre os interagentes é imprescindível numa interação. Sem o entendimento comum entre os participantes acerca das ações que estão realizando, a interação se torna inviável e não há como prosseguir. É por isso que problemas interacionais que põem em risco a intersubjetividade podem requerer que os participantes suspendam o curso de suas ações para resolvê-los, com o propósito de restabelecer o entendimento comum e, assim, retomar a ação suspensa.

Desde a década de 1970, inúmeros estudos, orientados pela perspectiva teórica da Análise da Conversa Etnometodológica², têm se dedicado a compreender e descrever de que modo os participantes de uma interação lidam e dão conta dos problemas interacionais que põem em risco a intersubjetividade na realização das ações. Já em 1974, evidências de que os participantes de uma interação se valem de algum tipo de mecanismo para lidar com problemas na interação foram apontadas por Sacks, Schegloff, e Jefferson em um dos artigos seminais, certamente o mais conhecido, em Análise da Conversa Etnometodológica, intitulado *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. Nesse artigo, em que a sistemática interacional da tomada de turnos em conversa cotidiana³ foi apresentada, os autores mencionaram, de maneira muito sucinta, a existência de mecanismos dirigidos à solução de problemas que ocorrem à medida que as trocas de turno operam na fala-em-interação.

No entanto, apenas em artigo publicado em 1977, Schegloff, Jefferson, e Sacks, partindo da observação detalhada de interações cotidianas, publicaram um artigo exclusivamente dedicado a identificar e explorar a organização sistemática de mecanismos dos quais os participantes se valem para dar conta dos entraves (problemas de escuta, produção e entendimento) que se colocam ao longo de uma interação, que denominaram organização de reparo⁴. Nesse trabalho, a organização de reparo é definida como aquela mediante a qual os participantes procuram solucionar problemas de audição, produção e compreensão recorrentes na fala-em-interação (Schegloff et al., 1977, p. 361), e os mecanismos dos quais os participantes se valem para realizar tais ações reparatórias são descritos em detalhe.

Do ponto de vista sequencial, a sistemática do reparo é descrita como constituída primordialmente de duas partes: a *iniciação* e o *resultado*. Na iniciação, um dos interagentes aponta que há um problema interacional que necessita de reparo, e, no

² A Análise da Conversa Etnometodológica é a linha teórico-metodológica que orienta o presente trabalho. As pesquisas orientadas por essa perspectiva teórico-metodológica buscam, pela análise de dados naturalísticos de fala-em-interação, entender como os atores sociais se organizam para juntos produzirem ações pelo uso da linguagem (Heritage, 1984; Loder & Jung, 2008;).

³ Na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, a conversa cotidiana é o cenário básico de uso da linguagem. Dentre os diferentes sistemas de troca de fala existentes, a conversa é a organização primordial de fala-em-interação. Segundo Clark (2000, p. 56), ela é universal, não requer qualquer treinamento especial, e é por meio dela que a criança se inicia no uso da linguagem. As pesquisas que buscam descrever a organização da conversa cotidiana são fundamentais, porque servem de ponto de partida e de comparação para a análise de outras formas de fala-em-interação.

⁴ Na fala-em-interação social, há duas sistemáticas fundamentais: a sistemática da tomada de turnos (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) e a sistemática de reparo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977).

resultado, o problema pode ser reparado com sucesso. Além disso, no mesmo artigo seminal em *Análise da Conversa Etnometodológica*, Schegloff et al. (1977) observaram que tanto a iniciação quanto o resultado podem ser realizados pelo falante da fonte de problema (*self*) ou pelo interlocutor (outro).

Por combinação desses dois elementos, iniciação e resultado, a literatura passou a operar com quatro trajetórias básicas de reparo, (Hutchby & Wooffit, 1998. p. 61; Levinson, 1983, p. 340; Loder, 2006, p. 32-34; Schegloff et al., 1977, p. 364-365), que seguem representadas na grade de quatro células abaixo:

| | | RESULTADO | |
|-----------|-------------|---|---|
| | | <i>SELF</i> | OUTRO |
| INICIAÇÃO | <i>SELF</i> | 1. Iniciado e levado a cabo pelo <i>SELF</i> | 3. Iniciado pelo <i>SELF</i> e levado a cabo pelo OUTRO |
| | OUTRO | 2. Iniciado pelo OUTRO e levado a cabo pelo <i>SELF</i> | 4. Iniciado e levado a cabo pelo OUTRO |

1. reparo iniciado e levado a cabo pelo falante do problema/*self*: ocorre quando o falante interrompe a construção de seu turno e refaz parte do que disse, realizando, assim, um autoreparo autoiniciado;
2. reparo iniciado pelo interlocutor/outro e levado a cabo pelo falante do problema/*self*: ocorre quando o interlocutor aponta um problema no turno anterior, iniciando reparo, e o próprio falante do problema o resolve no turno seguinte ao da iniciação;
3. reparo iniciado pelo falante do problema/*self* e levado a cabo pelo interlocutor/outro: ocorre quando, por exemplo, o falante interrompe a produção de seu turno para procurar por um item – busca de palavra – e o interlocutor produz um item que preenche essa lacuna;
4. e o reparo iniciado e levado a cabo pelo interlocutor/outro (RILCO), foco deste trabalho: ocorreria quando o interlocutor aponta um problema no turno anterior e

ofereceria resolução para o problema, configurando-se, assim, como um fenômeno muito próximo da ação de corrigir o outro.

Embora a descrição das quatro trajetórias básicas de reparo exponha claramente a possibilidade de tanto o falante da fonte do problema (*self*) quanto o seu interlocutor (o outro) poderem iniciar e levar a cabo o reparo, Schegloff et al. (1977) são explícitos ao mostrar como a iniciação e a resolução de reparo por diferentes interlocutores não são equivalentes em termos de implicações sequenciais. Ou seja, as quatro trajetórias de reparo não possuem o mesmo valor, dado que cada trajetória possui consequencialidades distintas, e estão organizadas em ordem de preferência⁵.

Os autores observaram que, na organização do reparo em conversa cotidiana, há uma preferência pela autocorreção, ou seja, pelo autoreparo, reparo levado a cabo pelo falante da fonte do problema (trajetórias 1 e 2). Conforme explicitado por Loder (2008a), isso significa que “(...) a organização sequencial das oportunidades de reparo favorece a ocorrência de reparo levado a cabo pelo falante da fonte do problema.” (p. 17). Isso ocorre porque, sequencialmente, as oportunidades para o falante do problema iniciar e levar a cabo um reparo antecedem as oportunidades do seu interlocutor de fazê-lo.

Por consequência disso, as oportunidades sequenciais para que o interlocutor leve a cabo o reparo costumam ser mais restritas, já que ocorrem sequencialmente depois das oportunidades do falante da fonte do problema poder fazê-lo. Desse modo, as trajetórias de reparo iniciadas e/ou levadas a cabo pelo outro (trajetórias 3 e 4) são apontadas como mais despreferidas em conversa (Garcez & Loder, 2005; Schegloff et al., 1977), sendo bastante delicadas de serem realizadas e menos frequentes.

Essa despreferência é observável a partir de marcas (como atrasos, pausas longas, perturbações na voz, prefácios) produzidas pelos interagentes que iniciam reparo sobre o turno do falante da fonte do problema. A respeito dessas marcas de despreferência, Salimen e Conceição (2009) salientam que:

“Quando a iniciação de reparo é feita pelo outro sem as marcas de despreferência, poderá ser observada a produção de marcas

⁵ Na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica, as noções de preferência e despreferência se assemelham as noções linguísticas de não-marcado e marcado, respectivamente. Conforme Loder, Salimen e Müller (2008), “elocuições preferidas são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível; e as elocuições despreferidas são normalmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações e justificativas” (p. 51). Ao contrário das ações preferidas, ações despreferidas demandam um trabalho interacional maior.

de “estranhamento” àquela ação: por exemplo, os participantes poderão produzir uma pausa mais longa após a iniciação de reparo ou o próprio participante poderá “prestar contas” de sua ação, justificando-a (ver Garcez 2008).” (p. 100)

De modo distinto ao que se observa em conversa cotidiana, na fala-em-interação de sala de aula, o reparo pelo outro sem as marcas de despreferência é comum e não costuma causar tanto estranhamento. Ao contrário do que ocorre em conversa, na fala-em-interação de sala de aula tradicional, sequências tidas como RILCO, muito próximas da ação de corrigir o outro, são apontadas, inclusive, como corriqueiras. Isso se passa, em larga medida, porque a correção é uma tarefa e uma orientação que prevalece em sala de aula (Macbeth, 2004; McHoul, 1990), igualmente para alunos e professores. Como Batista (1998, p. 118) muito claramente aponta, o ensino tradicional é de natureza corretiva e, portanto, nesse processo de instrução de um interagente mais experiente em relação a um menos experiente, o que importa é a correção, é o que é tido como correto.

Neste trabalho, conforme já apresentei na introdução, serão foco de discussão justamente sequências em interações de sala de aula analisáveis até recentemente como ocorrências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro: trajetória mais despreferida e rara em conversa e muito próxima da ação de corrigir .

1.2 REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO E CORREÇÃO

Conforme já explicitado na sessão anterior, o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, que já foi objeto de investigação em interações em português brasileiro (Garcez & Loder, 2005), é apontado como uma trajetória muito próxima do fenômeno de correção. A respeito da relação entre os fenômenos de correção e reparo, Loder (2006, p. 37) afirma que, no âmbito das discussões sobre a organização de reparo, há uma distinção técnica entre “correção” (substituição de um item considerado errado por um item que seria o correto) e “reparo” (em que a fonte de problema não necessariamente implica erro, sendo que o problema pode ser inclusive a falta de um item). A isso, a mesma autora acrescenta outro esclarecimento, fazendo referência ao artigo seminal de 1977:

“Assim, desde essa proposta de Schegloff et al. (1977, p. 363), entende-se, em AC, que o termo “reparo” é mais abrangente, referindo-se a sequências em que o negócio interacional em foco torna-se resolver o problema, e a correção seria um componente possível em certas trajetórias de reparo. No entanto, considerando-se que o reparo pelo outro constitui-se da oferta de um item pelo outro interlocutor para substituir um item equivocado no turno anterior do falante inicial, pode-se dizer que também o reparo pelo outro implica uma correção pelo outro.” (Loder, 2006, p. 37)

Pelo fato de o reparo ser um fenômeno muito mais abrangente e de modo algum se limitar a substituição de erros (correção), Schegloff et al. (1977) propõem o uso do termo reparo ao invés de correção, com o objetivo, então, de dar conta do domínio mais geral das ocorrências de reparo. Autocorreção e correção pelo outro seriam, nesse sentido, tipos específicos de um domínio mais geral, a organização de reparo.

A sistemática apresentada e as questões levantadas sobre reparo por esses analistas da conversa no artigo seminal de 1977 motivaram a realização de inúmeros trabalhos que buscaram explorar a relação reparo-correção olhando, inclusive, para outros gêneros de fala-em-interação que não a conversa cotidiana. McHoul (1990), por exemplo, buscou discernir algumas preferências estruturais da fala-em-interação de sala de aula ao longo do eixo geral da organização de reparo, utilizando indistintamente, em sua análise, os conceitos de reparo e correção para nomear ações. A respeito do tópico reparo-correção, McHoul afirma o seguinte:

“Se salientar o problema é visto, por sua vez, como um modo de *iniciar* a correção então, conforme Schegloff, Jefferson, e Sacks (1977), nós podemos nos referir a todas essas sequências ternárias (incluindo “problema” + “iniciação” + “correção”) como “reparos” ou, mais tecnicamente, “trajetórias de reparo”. Neste sentido técnico, reparo não é qualitativamente distinto de correção.” (1990, p. 350)⁶

Nesse trabalho McHoul resgata as descobertas sobre reparo na conversa cotidiana relatadas por Schegloff et al. (1977) e produz uma análise comparativa com dados de fala-em-interação de sala de aula com o objetivo de verificar como a organização de

⁶ “If pointing out the problem is looked upon, in turn, as a means of *initiating* the correction then, after Schegloff, Jefferson, and Sacks (1977), we can refer to these overall ternary sequences (comprising “trouble” + “initiation” + “correction”) as “repairs” or, more technically, “repair trajectories”. In this technical sense, repair is not qualitatively distinct from correction.”

reparo/correção é complementar ou diferente do que se observa na conversa. De fato, McHoul encontra, nos seus dados de sala de aula, uma organização de reparo que se diferencia da organização de reparo em conversa. A principal diferença apontada pelo autor é o predomínio da iniciação pelo outro – o professor, e a ocorrência considerável de correção/reparo pelo outro (RILCO), embora a autocorreção se mantenha como um fenômeno muito mais observável e rotineiro. McHoul dá central atenção, em sua investigação, a um tipo particular de sequência em que os professores se valem da estratégia de indicar respostas inaceitáveis dos alunos, sem fornecer correções diretas, deixando o trabalho de autocorreção para os próprios alunos. O autor foca-se, portanto, em trajetórias de instrução direta, marcadamente pautadas por correção, em que a iniciação sobre o turno reparável se dá pelo outro, podendo produzir, assim, autocorreção/reparo ou correção/reparo pelo outro (RILCO).

1.3 A CONTROVÉRSIA APONTADA POR MACBETH

O fato de que estudos, como o de McHoul (1990), tenham seguido a terminologia sobre reparo apresentada no artigo de 1977 – tomando o reparo como uma organização mais abrangente dentro da qual a correção se insere como um tipo especial de reparo – não significa que eventuais dificuldades a respeito da relação reparo-correção tenham passado despercebidas. Recentemente, essa relação foi questionada por Macbeth (2004), que apontou para a possibilidade de os dois fenômenos figurarem em diferentes domínios organizacionais.

Tomando o trabalho de McHoul (1990) como ponto de partida e chamando atenção para o fenômeno conversacional raro do reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, RILCO, Macbeth propôs recentemente uma distinção conceitual entre os fenômenos de correção e reparo. Macbeth, em sua proposta, rediscute a análise feita por McHoul em torno da organização do reparo na fala-em-interação de sala de aula e argumenta, em oposição a McHoul, que o reparo é um princípio diferente e prioritário do trabalho interacional e que correção e reparo, além de serem fenômenos diferentes, são organizações cooperantes na fala-em-interação de sala de aula. A respeito da cooperância entre os dois fenômenos, Loder (2006) sintetiza o raciocínio de Macbeth da seguinte forma:

“Segundo sua proposta, reparo e correção são domínios distintos mas co-operantes, em que o segundo depende do primeiro, isto é, para que se proponha um erro e sua substituição, realizando, assim, a correção, é preciso que os participantes não tenham nenhum problema de entendimento mútuo. Ou, melhor dizendo, antes de corrigir, é preciso que os participantes assegurem-se de que estão se entendendo (para isso, tendo se engajado em tantas sequências de reparo quantas forem necessárias).” (p. 37)

A argumentação tecida por Macbeth acerca da distinção entre reparo e correção põe em cheque o pertencimento de sequências de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro ao campo organizacional do reparo. Segundo o autor, trajetórias em que o interlocutor aponta um erro (iniciando reparo) e ao mesmo tempo propõe sua resolução (levando o reparo a cabo) não envolveriam questões de reparo, ou seja, não estariam a serviço da resolução de nenhum problema de entendimento comum.

A proposta de Macbeth se sustenta, em grande medida, em uma observação anterior de Schegloff et al. (1977) a respeito das implicações da produção (rara) de uma correção de pelo outro. Loder (2006) ressalta que, conforme a descrição realizada pelos autores no artigo de 1977, “se as práticas de reparo têm por finalidade remover problemas de escuta ou de compreensão para que a interação possa prosseguir, então, nos casos em que o interlocutor foi capaz de entender o que o falante disse a ponto de poder identificar que houve um problema, e ainda indicar a solução (produzindo uma correção), não haveria um problema de entendimento de fato.” (p. 38). Dito de outro modo, conforme esse raciocínio, para se poder apontar um erro e ao mesmo tempo propor a sua substituição, realizando, assim, uma correção, não haveria obstáculo ao entendimento comum para a realização das ações entre os participantes, tratando-se nesse caso, portanto, simplesmente da ação de corrigir o outro, não de reparo. Nesse sentido, trajetórias de RILCO não seriam sequências de reparo, mas simplesmente correção.

1.3.1 Sequências de correção como foco de análise

Ponto digno de nota é o fato de que, para desenvolver sua argumentação, objetando o pertencimento de sequências de RILCO à organização de reparo, Macbeth se limita ao exame de um tipo muito específico de sequência interacional de sala de aula: *sequências de correção em lições em sala de aula*. Trata-se de sequências de três

turnos de instrução direta, também referidas como sequências de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (ver Cazden, 2001; Garcez, 2006; Mehan, 1979), em que os professores rotineiramente sabem as respostas para as perguntas que fazem, sendo isso entendido por todos os demais da sala, quer eles saibam as respostas ou não.

Tais sequências são reconhecidas como uma maneira profundamente familiar de organizar sequências de instrução em sala de aula. Entregando a última palavra ao professor, a sequência triádica IRA pode ser sistematicamente descrita da seguinte forma: no primeiro turno, o professor faz uma pergunta de resposta conhecida; no turno seguinte, o aluno responde à pergunta e, no terceiro e último turno, o professor avalia a resposta, deixando assim patente que a resposta para a pergunta por ele produzida no primeiro turno já era por ele conhecida. Quando, no segundo turno da sequência triádica, o aluno não fornece a resposta esperada, o professor costuma se valer de estratégias diversas, como a indução, repetição ou simplificação da primeira parte da tríade com a finalidade de obter a resposta pretendida. Dessa maneira, a correção pela produção de respostas corretas é o que essas sequências de instrução produzem, ou pelo menos é que se espera que elas produzam.

Macbeth, portanto, volta-se para a análise de sequências interacionais em que, definitivamente, o que está em pauta é a correção pela produção de respostas corretas. Seus dados de sala de aula, mais precisamente, são de uma aula de revisão, em que exercícios sobre os usos de pontuação estão sendo corrigidos oralmente por todos na turma. Os alunos são chamados individualmente pelo professor (que detém as respostas corretas) para realizar dupla tarefa: 1- ler uma passagem de um texto e 2- identificar a pontuação correta para essa passagem. Cada uma das duas tarefas é produzida por duas sequências IRA consecutivas: primeiro a leitura, e depois perguntas e respostas sobre a pontuação correta a ser empregada naqueles trechos lidos. Nessas sequências, a produção de correção é, assim, sem dúvida, a orientação dominante.

O presente trabalho, interessado em examinar a objeção levantada por Macbeth acerca do questionável pertencimento de sequências de RILCO à sistemática de reparo, pretende, no entanto, mudar o foco de análise. O que se pretende é olhar para sequências outras, que não de iniciação-resposta-avaliação, para verificar se a objeção levantada pelo autor ainda assim se sustenta, mesmo quando analisada sob um ângulo distinto, de outro contexto sequencial de ações.

Em trabalho anterior com dados de conversa cotidiana, Kanitz, Loder, e Garcez (2009), já interessados em investigar a propriedade da objeção levantada por Macbeth e tomar posição na discussão, revisitaram uma coleção de ocorrências de RILCO em português brasileiro (Garcez & Loder, 2005), reunida antes do surgimento dessa controvérsia, perseguindo a possibilidade de que, mesmo raramente, essa trajetória pudesse estar a serviço de ações genuinamente reparatórias, nas quais os participantes se orientam para a resolução de algum problema de entendimento sem a qual a ação em curso não pode prosseguir. A reanálise sequencial daquela coleção de sequências de RILCO pelos autores corroborou a posição de Macbeth. Dando, então, continuidade a tal pesquisa, o foco de investigação neste trabalho volta-se, agora, para a reanálise de sequências tidas até recentemente como RILCO na fala-em-interação de sala de aula, ambiente no qual correção é um fenômeno corriqueiro, mas também lugar em que a construção da intersubjetividade entre os participantes deve, ou pelo menos deveria, ser tarefa interacional primordial.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos que embasam a construção desse trabalho e que serão utilizados no capítulo de análise. Vimos que a organização de reparo é recurso central na organização da fala-em-interação, do qual os participantes se valem para dar conta de problemas de escuta, produção e compreensão que põem em risco a intersubjetividade. Dentre as quatro possíveis trajetórias em sequências de reparo tradicionalmente descritas pela literatura, está o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, RILCO: fenômeno despreferido e raro em conversa, apontado como sendo muito próximo da ação de corrigir, portanto, de ocorrência frequente na fala-em-interação de sala de aula tradicional, ambiente no qual a orientação para a correção prevalece. Recentemente, sequências de RILCO tiveram seu pertencimento à organização de reparo questionado por Macbeth (2004). Olhando especificamente para sequências de iniciação-resposta-avaliação (IRA) em sala de aula, o autor propôs que trajetórias de RILCO não estariam a serviço de ações genuinamente reparatórias, nas quais os participantes se orientam para a resolução de algum problema de entendimento, sem a qual a ação em curso não pode prosseguir. Para se poder apontar um erro e ao mesmo tempo propor a sua substituição, realizando, assim, uma correção, segundo o autor, não haveria obstáculo ao entendimento comum para a realização das ações entre os participantes, tratando-se nesse caso, portanto, simplesmente da ação de corrigir o outro,

não de reparo. No capítulo a seguir, apresento a orientação teórico-metodológica que embasa esta pesquisa e orienta o capítulo analítico.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, é apresentada brevemente a origem dos dados que serão analisados no capítulo seguinte e são descritos os procedimentos teórico-metodológicos que pautaram a pesquisa.

2.1 OS DADOS

Os dados que aqui serão analisados compõem o acervo de registros audiovisuais do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia, que vem sendo organizado já desde o ano de 2000, quando o interesse por investigar o reparo conversacional principiava no âmbito de projeto de pesquisa “*Registros da fala-em-interação cotidiana e institucional: subsídio para o estudo das práticas de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro*”. Desde lá, dados de fala-em-interação cotidiana e institucional foram sendo gerados para levar a cabo outros projetos de pesquisa dedicados a dar continuidade aos estudos acerca da organização do reparo e da fala-em-interação social de modo geral. São eles: “*Reparo, correção e intersubjetividade na organização interacional e institucional da escola pública cidadã*”; “*Interação social e etnografia do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Cidadã*”; e “*Reparo, intersubjetividade e controle social: conversa cotidiana e fala-em-interação de sala de aula*” – projeto de pesquisa ao qual o presente trabalho está vinculado, com apoio do CNPq.

Neste trabalho, analiso dados de interação de sala de aula gerados em uma escola pública municipal da periferia de Porto Alegre, que se destaca por sua história de lutas e forte engajamento social e político com a comunidade na qual está inserida (Moll, 2000; Moojen et al. 1997; Persch et al., 2006; Quijano, 2007). Desse engajamento do corpo docente com a comunidade resulta o projeto político-pedagógico da escola, construído por meio de trabalho conjunto entre professores, funcionários, alunos e comunidade escolar (Moll, 2000; Persch et al., 2006; Quijano, 2007), que se propõe a formar cidadãos participativos, tendo como um dos eixos centrais a noção de que todos podem aprender.

Além disso, a escola é organizada conforme o sistema de ciclos, que corresponde a nove anos de escolarização básica, divididos em três ciclos de três anos cada, de acordo com as fases infância, pré-adolescência e adolescência. Os dados que serão analisados neste trabalho são partes de interações que ocorreram em salas de aula de três turmas distintas, a saber, do primeiro ano do segundo ciclo (B11 – 3ª série; 4º ano), do terceiro ano do segundo ciclo (B31 – 5ª série; 6º ano) e em uma turma de progressão entre o 2º e 3º ciclos (CP – 5ª/6ª séries; 6º/7º anos).

2.2. PRODUZINDO UM RECORTE PARA A ANÁLISE: VISUALIZAÇÃO, SEGMENTAÇÃO, TRANSCRIÇÃO

É crucialmente pela observação e análise de dados de interação, de ocorrência natural, que trabalhos orientados pela Análise da Conversa Etnometodológica conseguem levar a cabo a tarefa central nessa perspectiva teórico-metodológica que é a de tentar explicar e descrever como os atores sociais se organizam para produzirem ações pelo uso da linguagem. É no tratamento minucioso de dados empíricos de interação que se concentra fundamentalmente o trabalho do analista da conversa. Conforme sintetiza Loder (2008b), é olhando para os dados que o analista da conversa “encontra fonte de evidências para suas análises e explicações sociais” (p. 127).

Constituído o *corpus*, o tratamento dos dados passa a ser tarefa primordial do analista da conversa, tarefa essa que costuma envolver centralmente quatro procedimentos metodológicos: audição/visualização, segmentação, transcrição e análise dos dados. Portanto, tendo como foco ocorrências tidas até recentemente como sendo de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, inicialmente realizei a visualização de cerca de 40 horas de registros audiovisuais de interação de sala de aula com o objetivo de identificar e segmentar instâncias do fenômeno em questão. Feito o levantamento de segmentos do fenômeno em foco, procurei verificar, também, em trabalhos anteriores realizados no âmbito dos projetos de pesquisa sobre reparo, se instâncias do fenômeno por mim identificadas na visualização dos dados já haviam recebido algum tratamento analítico em momento anterior.

Dentre as instâncias de RILCO identificadas como tal no momento da visualização inicial dos dados, selecionei, segmentei e transcrevi, inicialmente, uma ocorrência que ainda não havia sido material de análise em trabalho anterior. A

transcrição foi realizada seguindo as convenções elaboradas por Jefferson, um sistema bem detalhado que, assim como o processo de segmentação dos dados, já constitui em si uma ferramenta analítica que procura dar conta do que pode ser potencialmente relevante na perspectiva dos participantes da interação (ver Loder, 2006, p. 41-65; Loder, 2008b; convenções utilizadas para este trabalho constam no Anexo I). Realizada essa primeira transcrição, selecionei ainda, dentre as demais sequências levantadas, mais duas ocorrências já analisadas em trabalhos anteriores, e revisei a transcrição. Selecionado o *corpus* de análise, me proponho, portanto, neste trabalho, a rediscutir os fenômenos de correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro a partir da análise de um segmento, tido como sendo do fenômeno, nunca antes analisado, e pela reanálise de mais duas outras ocorrências que aqui serão revistas.

Conforme interesse já explicitado anteriormente, elegi para a realização dessa discussão, sob uma perspectiva distinta da de Macbeth, possíveis ocorrências de RILCO que **não** estivessem implicadas em sequências de iniciação-resposta-avaliação, cujo trabalho interacional central em si já fosse a ação de corrigir e produzir correção. Rediscutir os fenômenos de RILCO e correção a partir de sequências em que os participantes não estivessem já de antemão orientados para a produção de correção me pareceu uma perspectiva interessante, por se tratar de um recorte ainda inexplorado, para a rediscussão teórica e analítica desses dois fenômenos que em si já possuem considerável proximidade.

Tendo, então, visualizado os dados, segmentado, selecionado e transcrito ocorrências do fenômeno enfocado neste trabalho analítico, procedeu-se, então, finalmente à análise sequencial dos segmentos, buscando sempre a perspectiva dos participantes (perspectiva êmica⁷) do que estaria acontecendo. O processo de análise dos dados envolveu, por sua vez, sessões analíticas, formais e informais, de discussão e análise dos dados, em que possibilidades de análise dos segmentos foram por mim apresentadas e submetidas aos colegas e ao orientador deste trabalho.

⁷ “O termo “êmico”, em contraste com “ético”, foi cunhado por Pike (1966) a partir da analogia com o par “fonêmico/fonético”. Nas palavras de Pike, “o ponto de vista ético estuda o comportamento a partir do exterior de um sistema particular, e como uma abordagem inicial crucial a um sistema estrangeiro. O ponto de vista êmico resulta de estudar comportamentos a partir do interior do sistema” (Pike, 1966, p. 152).” (Loder, 2006). Na busca da perspectiva êmica, o analista da conversa analista procura acessar, olhando a partir da interação, como os participantes estão mostrando, uns para os outros, o entendimento das ações que estão construindo em conjunto.

No presente capítulo, apresentei a origem dos dados que servirão de *corpus* de análise para a rediscussão acerca dos fenômenos de reparo e correção que aqui a me proponho a realizar e relatei os procedimentos metodológicos de tratamento dos dados audiovisuais envolvidos na realização dessa pesquisa. No capítulo seguinte, apresento e analiso, então, três segmentos interacionais em que busco rediscutir os fenômenos de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro e correção a fim de perseguir o propósito central da presente empreitada analítica, nomeadamente, verificar a propriedade da objeção levantada por Macbeth (2004) a respeito do questionável pertencimento de sequências de RILCO à organização de reparo e, por fim, discutir a relação do fenômeno com correção.

3. REPARO INICIADO E LEVADO A CABO PELO OUTRO E CORREÇÃO: A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento e analiso três diferentes segmentos de fala-em-interação de sala de aula⁸, em que ocorrem trajetórias tidas até recentemente como sendo de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, com o objetivo de discutir o questionável pertencimento de tal trajetória à organização fundamental do reparo e sua relação com o fenômeno de correção. Para fins de análise, o capítulo está dividido em três subseções, sendo que, em cada uma delas, um segmento distinto de interação é analisado.

Na primeira subseção, analisa-se um segmento de interação em que uma das participantes, depois de ter se engajado em uma sequência de reparo com seus interlocutores, propõe a substituição de um item, apontado por ela como problemático, por outro. Na sessão seguinte, é analisado um segmento em que uma das participantes da interação, de maneira semelhante ao que ocorre no dado analisado na subseção anterior, depois de uma sequência de reparo, propõe uma correção sobre o turno de sua interlocutora, correção essa que acaba desencadeando uma sequência de discordância entre as participantes. Na terceira e última subseção, analisa-se um dado em que uma das participantes, em resposta a um pedido de informação, propõe a substituição de um item, por ela apontado como problemático, por outro, orientando-se para um problema de produção de sua interlocutora.

3.1 “não é bules, é bule.”: PRIMEIRO ENTENDER, PARA DEPOIS CORRIGIR

Nesta seção, apresento e analiso um segmento de interação, extraído de uma aula de Português de uma turma do terceiro ano do segundo ciclo (equivalente a 5ª série/6º ano do ensino fundamental)⁹. Neste segmento, uma das participantes, depois de

⁸ A transcrição multimodal integral dos segmentos analisados neste trabalho encontra-se na seção de anexos (anexo II). Para saber mais a respeito do tratamento multimodal de dados audiovisuais ver Bulla (2007, p. 21-22, 124-126).

⁹ O segmento analisado nesta seção faz parte do *corpus* do Grupo de Pesquisa ISE e foi gerado no âmbito do projeto “Reparo, correção e intersubjetividade na fala-em-interação de sala de aula da escola pública cidadã” no ano de 2003. O mesmo dado foi anteriormente analisado em Salimen e Conceição (2009), em

ter se engajado em uma sequência de reparo com seus interlocutores acerca do item “bules”, apontando-o como problemático, propõe a sua substituição por “bule”.

Nesta aula, os participantes estão reunidos em grupos, trabalhando na resolução de uma lista de vinte e seis charadas extraídas por Sílvia do livro *Brincando de Adivinhar*, de Ricardo Azevedo, autor que vinha sendo estudado pela turma no âmbito de um projeto de ensino sobre folclore, cujo término culminaria com o encontro da turma com o autor. Neste momento da aula, enquanto Sílvia circula pela sala e conversa com integrantes de um grupo, os participantes de outro grupo (Alex, Hélio e Álvaro) apresentam dúvida com relação à resposta de uma das charadas e solicitam sua ajuda. Atendendo ao pedido de auxílio, Sílvia, então, se aproxima do grupo.

01 Sílvia: o quê que é isso, ((referindo-se à folha de
02 exercícios))
03 Alex: (° °)
04 Sílvia: de lápis não, caneta.
05 Hélio: (° caneta °)
06 Sílvia: (° °) mas não belisca
07 Alex: (° °)
08 Sílvia: é. esse aí. o segundo.
09 (0,9)
10 Alex: °o bules°?
11 (0,5)
12 Sílvia: q- o quê?
13 (0,6) ((Sílvia se aproxima de Alex))
14 Alex: (° °)
15 Sílvia: n(h)ão, o outro.
16 Hélio: [bules
17 Álvaro: [bules
18 (0,7)
19 Sílvia: bules,
20 Álvaro: é sora.
21 Sílvia: o quê que é bules?
22 Álvaro: [[bules]
23 Hélio: [[é de] fazer café.
24 Sílvia: → não é bules, é bule.
25 (.)
26 Alex: bule
27 Hélio: bule
28 Sílvia: ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.
29 (0,5) ((Sílvia sai))
30 Hélio: bule
31 (1,4)
32 Hélio: °não. tem dois.° ((fala em tom de
33 deboche para os colegas do grupo))

artigo que tinha por objetivo de descrever a organização de reparo e a ação de corrigir o outro na fala-em-interação de sala de aula para então discutir diferentes modos de “fazer” a sala de aula, tendo como base as diferentes maneiras de reparar e corrigir o turno do outro. Nesse mesmo artigo, as autoras já avançam também na direção da discussão que me proponho a realizar neste trabalho, fazendo distinção entre correção e reparo e sinalizando que são fenômenos de naturezas diferentes (apesar de um lapso ao longo do texto de análise do último dado analisado no artigo, lapso esse que será abordado na última subseção deste capítulo analítico).

Aproximando-se do grupo e olhando para um de seus integrantes que balançava a folha que continha as charadas, Sílvia, na linha 1, produz a elocução “*o quê que é isso,*” e começa a se orientar para a dúvida do grupo e para o pedido de ajuda por eles solicitado. Depois de um turno de fala inaudível ao transcritor, produzido por Alex na linha 3, Sílvia se orienta a esse turno, dizendo que as respostas deveriam ser redigidas a lápis, não a caneta. Novamente depois de Alex produzir um turno de fala inaudível, na linha 8, Sílvia novamente se orienta sequencialmente a esse turno, realizando uma confirmação (“*é. esse aí. o segundo.*”). Depois de uma pequena pausa, Alex, na linha 10, demonstra estar em dúvida e inicia reparo sobre o turno anterior de Sílvia, produzindo em volume baixo e em tom ascendente a elocução “*o bules°?*”.

10 Alex: °o bules°?
 11 (0,5)
 12 Sílvia: q- o quê?
 13 (0,6) ((Sílvia se aproxima de Alex))
 14 Alex: (° °)
 15 Sílvia: n(h)ão, o outro.
 16 Hélio: [bules
 17 Álvaro: [bules
 18 (0,7)
 19 Sílvia: bules,
 20 Álvaro: é sora.

Em resposta a essa iniciação, Sílvia, por sua vez, também inicia reparo, na linha 12, demonstrando problema de entendimento com relação ao turno produzido por Alex (“*q- o quê?*”). A participante, então, se aproxima de Alex, e ele novamente produz um turno de fala inaudível ao transcritor, ao qual Sílvia se orienta, na linha 15, produzindo a elocução “*n(h)ão, o outro.*”. Em resposta a esse turno, os participantes Hélio e Álvaro respondem em sobreposição “[*bules*”. Após sete décimos de segundo de atraso, Sílvia, na linha 19, novamente demonstra dificuldades, especificamente com relação ao item “bules” produzido por seus interlocutores, e inicia novo reparo por verificação de entendimento (“*bules,*”). A essa iniciação de reparo por verificação de entendimento iniciada por Sílvia no turno anterior, Álvaro responde com uma confirmação (“*é sora.*”), levando a cabo o reparo iniciado por sua interlocutora.

20 Álvaro: é sora.
 21 Sílvia: o quê que é bules?
 22 Álvaro: [[bules]
 23 Hélio: [[é de] fazer café.
 24 Sílvia: → não é bules, é bule.
 25 (.)
 26 Alex: bule

27 Hélio: bule
 28 Sílvia: ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.
 29 (0,5) ((Sílvia sai))

Depois dessa confirmação, Sílvia, na linha 21, inicia um pedido de esclarecimento acerca do que seria “bules” (“o *quê* que é *bules*?”), ao qual Álvaro e Hélio se orientam produzindo turnos de fala em sobreposição (“bules”, linha 22; “é de fazer café”, linha 23). Tendo sido seu pedido de esclarecimento atendido e tendo se assegurado da produção do item “bules” por parte dos participantes Álvaro e Hélio, que confirmam tal produção nas linhas 22 e 23, Sílvia, na linha 24, sem nenhum atraso ou hesitação, propõe, então, a substituição desse item (“incorreto”) por outro (“correto”): “*não é bules, é bule.*” Tal proposta de substituição é, por sua vez, ratificada, nos turnos seguintes (linhas 26 e 27), por Hélio e Alex e justificada pela participante Sílvia, na linha 28 (“*ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.*”).

Em momento anterior ao surgimento da controvérsia apontada por Macbeth (2004), a ação realizada por Sílvia, quando ela diz “*não é bules, é bule.*”, poderia ter sido interpretada com uma instância de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, por meio de correção¹⁰, orientada para a resolução de problema de intersubjetividade (convergência de entendimento comum entre os participantes). Ao propor o item “bule”, Sílvia estaria em um só turno apontando um problema em turno anterior (“bules”) – iniciando reparo – e também oferecendo resolução para o problema por meio de correção (substituição de um item por outro) (“bules”) – levando o reparo a cabo.

No entanto, se pensarmos que os participantes se valem da sistemática de reparo fundamentalmente para contornar problemas de escuta, produção e compreensão que põem em risco a intersubjetividade, fica explícito que Sílvia, ao ser capaz de propor o item *bule* como substituto de *bules*, demonstra ter escutado e compreendido satisfatoriamente o turno de fala com a fonte do problema a ponto de conseguir propor a substituição do item, o que, por sua vez, indica que, ao produzir a correção, nenhum problema de entendimento que pudesse pôr em risco a intersubjetividade entre os participantes acerca da ação que estava sendo realizada estava mais em jogo. Ou seja, o item, depois de entendido, foi corrigido. Somente depois de se certificar, por meio de reparo (linhas 12-23), de que o item “bules” era, de fato, sustentado por seus

¹⁰ Vale ressaltar que na discussão sobre reparo, correção era até então apontada como possível componente em certas trajetórias de reparo.

interlocutores como uma palavra correta e que não havia, assim, nenhum problema de produção, é que Sílvia produz a correção na linha 24.

O que a reanálise desse dado demonstra é que Sílvia só foi capaz de apontar o item problemático e corrigi-lo porque o entendeu. Nesse sentido, a ação realizada por Sílvia, ao propor a substituição de *bules* por *bule*, configura-se como uma simples correção. Essa análise, portanto, corrobora a posição de Macbeth (2004) acerca do questionável pertencimento de sequências de RILCO à organização do reparo, já que Sílvia, ao apontar e propor a substituição de um item “incorreto” por um “correto”, demonstra não estar mais orientada para um problema de entendimento, já contornado em sequência de reparo anterior (linhas 12-23). O que Sílvia faz, na linha 24, constitui, portanto, simplesmente a ação de corrigir o outro, não de reparo pelo outro.

O que não se pode deixar de ressaltar, entretanto, é que a correção produzida por Sílvia pode ser justificada do ponto de vista pedagógico (Salimen & Conceição, 2009), asserção essa que se sustenta a partir da própria ação da participante que “após ter claro o significado do item linguístico produzido por Álvaro, Hélio e Alex, aproveita a oportunidade para esclarecer como se fala tal item, foco da iniciação de reparo anterior, e ainda produz a explicação sobre o porquê da correção (linha 28): “*ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.*”.” (p. 108). Ou seja, se considerarmos que corrigir, como dito anteriormente, costuma fazer parte do *modus operandi* das salas de aula e costuma ser o produto desejável nesse ambiente, a ação levada a cabo por Sílvia ao corrigir o item “bules” é justificável, embora não esteja sequencialmente orientada para a resolução de um problema de entendimento na realização das ações. Sílvia, tendo entendido o item, poderia perfeitamente ter ignorado o “erro” (“bules”) produzido por Álvaro, Hélio e Alex e ter realizado a próxima ação sequencialmente relevante, ao invés de levar a cabo a ação despreferida e delicada de corrigir o outro. No entanto, não é o que ela faz, talvez em virtude do ambiente institucional de sala de aula em que se encontram os participantes, ambiente no qual a instrução e a produção de correção costumam ser orientações dominantes.

A reanálise desse segmento demonstra, portanto, que ação realizada por Sílvia, na linha 24, quando ela diz “*não é bules, é bule.*”, de fato, não constitui o que poderia ter sido analisado até recentemente como uma instância de reparo (iniciado e levado a cabo pelo outro) orientada para a resolução de um problema de entendimento para a realização das ações. É exatamente depois de entender o item problemático e de se assegurar da produção do item por seus interlocutores, após uma sequência de reparo

ter sido levada a cabo, que a participante propõe a substituição do item *bules* por *bule*, realizando assim o que aqui é analisado como sendo simplesmente a ação de corrigir o interlocutor.

3.2 “sexta-feira eu vim professora”: ENTENDER, CORRIGIR E DISCORDAR

O segmento que analiso nesta seção foi extraído também de uma aula de Português de uma turma de progressão entre o 2º e 3º ciclos (equivalente a 5ª/6ª séries 6º/7º anos do ensino fundamental).¹¹ Nesse dado, novamente, depois de uma sequência de reparo ter sido levada a cabo pelas participantes da interação, Aline realiza uma correção sobre o turno de sua interlocutora, desencadeando uma sequência de discordância, ou seja, uma sucessão de “oposição de posições assumidas pelos interlocutores sobre um dado tema” (Loder, 2006, p. 9), que é levada adiante pelas participantes por meio de correção pelo outro (Loder, 2006).

Nessa aula, os participantes estão compondo individualmente uma produção textual encaminhada por Sílvia como tarefa a ser realizada naquela aula. Enquanto os participantes realizam a atividade, Sílvia, depois de circular pelas classes, caminha em direção à participante Aline e lhe solicita uma explicação:

| | | | |
|----|--------|---|---|
| 01 | Sílvia | | por que tu não veio sexta- <u>↑</u> feira? |
| 02 | Aline | | (°sexta°) o quê? |
| 03 | Sílvia | | (°por que tu não veio sexta-feira°) ((Sílvia se aproxima de Aline e toca o seu rosto com as duas mãos)) |
| 04 | | | |
| 05 | | | |
| 06 | Aline | → | sexta-feira eu <u>↑</u> vim professora.= |
| 07 | Sílvia | → | =tu não veio sexta-feira. ((Sílvia balança a cabeça negativamente)) |
| 08 | | | |
| 09 | | | (0,5) |
| 10 | Aline | → | quinta-feira eu não vim sora. ((Sílvia balança a cabeça negativamente)) |
| 11 | | | |
| 12 | Sílvia | | <u>↑</u> claro. sexta-feira de- a::[(°quinta-feira°) |
| 13 | Aline | | [quinta. |
| 14 | | | (1,6) |
| 15 | Sílvia | | a:: é. foi quinta-feira. |
| 16 | | | (1,3) |

¹¹ O segmento analisado nesta seção faz parte do *corpus* do Grupo de Pesquisa ISE e foi gerado no âmbito do projeto “Reparo, correção e intersubjetividade na fala-em-interação de sala de aula da escola pública cidadã” no ano de 2003.

17 Aline °quinta-feira° ((Aline balança a cabeça
18 afirmativamente))
19 Sílvia a:: tá certo. >sexta-feira tinha conselho.<
20 Aline °é° ((Aline balança a cabeça
21 afirmativamente))
22 (1,5)
23 Sílvia quinta-feira que eu trabalhei com música em
24 espanhol.
25 Aline (°é?°)
26 (.)
27 Aline (°que pena eu não vim.°)
28 (.)
29 Aline (°se eu soubesse eu teria vindo°) ((Aline
30 baixa a cabeça))
31 Sílvia (°pois é.°)

Diante do pedido de esclarecimento solicitado por Sílvia, na linha 1, "*por que tu não veio sexta-↑feira?*", Aline imediatamente demonstra não ter compreendido bem o turno anterior de sua interlocutora e inicia reparo sobre ele: (°sexta°) o quê?. Sílvia, orientando-se para a iniciação de reparo realizada por sua interlocutora, aproxima-se dela e refaz seu pedido de esclarecimento a respeito do porquê de ela não ter vindo na sexta-feira, (°por que tu não veio sexta-feira°)(linha 3). Depois de o reparo, voltado para a resolução desse problema de entendimento (possivelmente de escuta), ter sido levado a cabo por Sílvia, Aline, na linha 6, então, aponta um problema no turno anterior de Sílvia e, discordando, propõe, em oposição a sua interlocutora e em substituição ao turno dela, que ela, sim, esteve presente na sexta-feira: *sexta-feira eu ↑vim professora.*

06 Aline → sexta-feira eu ↑vim professora.=
07 Sílvia → =tu não veio sexta-feira. ((Sílvia balança a
08 cabeça negativamente))
09 (0,5)
10 Aline → quinta-feira eu não vim sora. ((Sílvia
11 balança a cabeça negativamente))

Sílvia, na linha 7, em imediata resposta ao turno anterior de Aline, também discorda de sua interlocutora, reiterando, em oposição e em substituição ao seu turno, o que disse: "*=tu não veio sexta-feira.*". Depois de uma pausa de cinco décimos de segundo, Aline torna a discordar de sua interlocutora, propondo, novamente, em oposição e substituição ao seu turno que, na quinta-feira, ao invés de sexta-feira, ela não tenha vindo a aula: "*quinta-feira eu não vim sora.*" (linha 10-11). É somente no

turno seguinte, na linha 12, que a sequência de discordância iniciada na linha 6 e levada adiante por meio de correção pelo outro começa a ser abandonada.

| | | |
|----|--------|--|
| 12 | Sílvia | ↑claro. sexta-feira de- a::[(°quinta-feira°) |
| 13 | Aline | [quinta. |
| 14 | | (1,6) |
| 15 | Sílvia | a:: é. foi quinta-feira. |
| 16 | | (1,3) |
| 17 | Aline | °quinta-feira° ((Aline balança a cabeça |
| 18 | | afirmativamente)) |
| 19 | Sílvia | a:: tá certo. >sexta-feira tinha conselho.< |
| 20 | Aline | °é° ((Aline balança a cabeça |
| 21 | | afirmativamente)) |
| 22 | | (1,5) |
| 23 | Sílvia | quinta-feira que eu trabalhei com música em |
| 24 | | espa↑nhol. |
| 25 | Aline | (°é?°) |
| 26 | | (.) |
| 27 | Aline | (°que pena eu não vim.°) |
| 28 | | (.) |
| 29 | Aline | (°se eu soubesse eu teria vindo°) ((Aline |
| 30 | | baixa a cabeça)) |
| 31 | Sílvia | (°pois é.°) |

Sílvia, a partir da linha 12, abandona sua posição anterior e começa a reconhecer a posição de sua interlocutora, Aline, demonstrando inclusive, ao produzir prolongamento de sons ("a::"; "a:: é."), uma mudança de *status* informacional (Drew, 2005; Heritage, 1984; Schegloff, 1991): "↑claro. sexta-feira de- a::[(°quinta-feira°)" (linha 12) e "a:: é. foi quinta-feira." (linha 15). Aline acompanha o movimento de abandono da discordância, reafirmando a sua posição inicial quando entra em sobreposição ao turno de Sílvia (linha 13), quando balança a cabeça afirmativamente (linhas 17 e 18) e quando concorda com sua interlocutora (linha 20), que na linha 19, apresenta definitivamente uma mudança de perspectiva e explica a sua mudança ao produzir a elocução "a:: tá certo. >sexta-feira tinha conselho.<". Depois de um segundo e cinco décimos de pausa, na linha 23, Sílvia toma o turno novamente, falando sobre a aula de quinta-feira, e Aline lamenta não ter estado presente.¹²

De modo semelhante ao dado analisado na seção anterior, nesse segmento novamente, antes da correção ser proposta por Aline na linha 6, temos uma sequência de reparo que é levada a cabo pelas participantes (linhas 2-5). Nessa breve sequência de reparo, o problema de entendimento da parte de Aline acerca do turno problemático

¹² É interessante notar que, Aline acaba não prestando contas da sua ausência. A sequência de discordância, que se instaura logo após o pedido de esclarecimento realizado por Sílvia, suspende a relevância condicional de prestação de contas.

produzido por Sílvia, na linha 1, é contornado e a intersubjetividade para a ação é restabelecida. Essa asserção se sustenta com base na própria ação produzida por Aline, na linha 6, quando ela, ao apontar um problema no turno anterior de sua interlocutora ("*por que tu não veio sexta-↑feira?*") e em oposição a ela propor uma substituição por meio de correção (*sexta-feira eu ↑vim professora.*), demonstra, novamente, da mesma maneira como no segmento analisado na seção anterior, ter escutado e compreendido satisfatoriamente o turno de fala com a fonte do problema ao ponto de conseguir propor a correção, o que, por sua vez, indica não haver mais nenhum problema de entendimento com relação à ação da sua interlocutora em jogo naquele momento. Tal asserção se estende também às correções pelo outro subsequentes, produzidas por Sílvia em relação a Aline (linha 7) e por Aline em relação a Sílvia (linhas 10), que promovem o avanço da sequência de discordância. Nessa sequência, cada uma das participantes, tendo compreendido a posição de sua interlocutora, reage em oposição, fazendo a discordância avançar. Ou seja, ao discordarem, as participantes tornam patente que estão entendendo as posições que estão em jogo e que, justamente por estarem entendendo, são capazes de discordar e fazer a discordância avançar por meio da correção.

Em seu estudo acerca sequências de discordâncias agravadas, Loder (2006) postula, inclusive, que em se tratando da ação de discordar, o uso do termo correção pelo outro em lugar de reparo pelo outro seja mais apropriado na medida em que “os interlocutores, nas sequências de discordância, não parecem considerar o uso da correção como envolvido na resolução de algum potencial problema de entendimento (portanto, não estando vinculado a uma sequência de reparo). Pelo contrário, é por assumir-se que não há problemas de entendimento que o emprego da correção pelo outro em discordâncias faz avançar a oposição” (p. 71). Segundo a autora, apenas depois que a discordância já foi instaurada com correções mútuas é que, suspendendo a oposição, um potencial problema de entendimento pode entrar em pauta como algo a ser resolvido. E é o que, em alguma medida, ocorre no segmento analisado nessa subseção, quando Sílvia, após a sequência de discordância ter avançado, abandona a oposição e passa a reconhecer a posição de sua interlocutora, assumindo que, de fato, era na quinta- e não na sexta-feira que Aline havia estado ausente.

O que a análise do segmento em pauta nessa subseção demonstra, portanto, é que, novamente, as correções pelo outro produzidas pelas participantes Aline e Sílvia nessa interação não configuram instâncias do que até recentemente era tido como sendo

de reparo (iniciado e levado a cabo pelo outro), em que um interlocutor apontaria um problema em turno anterior e ao mesmo tempo proporia a sua resolução. Tais correções, por sua vez, promovem o avanço da discordância entre as participantes que, demonstrando entender o que está sendo dito e feito, assumem suas posições e fazem avançar uma oposição ("sexta-feira eu vim professora.=" (linha 6), X "=tu não veio sexta-feira." (linha 7) X "quinta-feira eu não vim sora." (linha 10)), oposição essa que se dissolve no momento em que a participante Sílvia recua, apresentando uma mudança de perspectiva, e reconhece a posição de sua interlocutora como a posição correta.

3.3 "si:m terceiro ano no segundo trimestre.": CORRIGIR SEM REPARAR

O próximo e último segmento que analiso foi extraído de uma aula de Matemática em uma turma do primeiro ano do segundo ciclo (equivalente a 3ª série/4º ano do ensino fundamental).¹³ Nesse dado, a participante Lívia, em resposta a um pedido de informação de sua interlocutora, propõe a substituição de um item, apontado por ela como problemático, por outro, orientando-se para um problema de produção de sua interlocutora.

Nessa aula, os participantes resolviam individualmente, em uma folha, exercícios matemáticos que Lívia havia encaminhado como tarefa a ser realizada naquele momento. No cabeçalho da folha de exercícios, estava informada a data (01/09/2003), e essa informação suscitou um pedido de confirmação por parte da participante Daniele endereçado a Lívia.

```
01 Daniele:          sor↑a:
02                   (0,6)
03 Daniele:          já- já
04                   (1,1)
05 Daniele:          a gente já tá no segundo bime:stre,
06                   (1,5)
07 Lívia:           →   tri:mestr[e].
08 Daniele:          [↑é:]↓
```

¹³ O segmento analisado nesta seção faz parte do *corpus* do Grupo de Pesquisa ISE e foi gerado no âmbito do projeto "Reparo, correção e intersubjetividade na fala-em-interação de sala de aula da escola pública cidadã" no ano de 2003. O mesmo dado foi anteriormente analisado em Salimen e Conceição (2009) como sendo uma instância de RILCO que se constitui em uma correção.

09 (1,1)
 10 Lívia: si::m [terceiro an]o no segundo trimestre.
 11 (): [prim:eiro]
 12 (0,5)
 13 Daniele: bah::
 14 (.)
 15 (): segundo trimestre.
 16 (.)
 17 (): trimestre.
 18 (0,8)
 19 Lívia: (° °)
 20 (.)
 21 Daniele: são[três meses?]
 22 (): [(° seg]undo °)
 23 (0,8)
 24 Lívia: são três meses. ((*Sílvia balança a cabeça afirmativamente*))
 25
 26 (0,5)
 27 Lívia: três grupos de três meses.

Nos turnos de fala, entre as linhas 1 a 5, Daniele inicia seu pedido de confirmação de informação acerca do bimestre em que estariam: “*a gente já tá no segundo bime:stre,*”. Para responder a esse pedido, Daniele seleciona como próxima falante a participante que atende por “sora”, o que podemos observar a partir da elocução que Daniele produz na linha 1: “*sor₁a:*”.

05 Daniele: a gente já tá no segundo bime:stre,
 06 (1,5)
 07 Lívia: → tri:mestr[e].
 08 Daniele: [↑é:]↓
 09 (1,1)
 10 Lívia: si::m [terceiro an]o no segundo trimestre.
 11 (): [prim:eiro]

Depois de um segundo e cinco décimos de atraso, na linha 7, Lívia se orienta sequencialmente para o pedido de informação de Daniele e propõe, inicialmente, a substituição do item “bimestre” por “trimestre”, enfatizando a primeira sílaba da palavra e prolongando a primeira vogal (“tri:mestr[e]”). A essa ação, Daniele, por sua vez, orienta-se, no turno da linha 8, em curta sobreposição a sua interlocutora: “↑é:↓”. Após um segundo e um décimo, Lívia confirma, então, a informação proposta por Daniele, fechando o par pergunta-resposta: “si::m [terceiro an]o no segundo trimestre.”.

10 Lívia: si::m [terceiro an]o no segundo trimestre.
 11 (): [prim:eiro]
 12 (0,5)
 13 Daniele: bah:::
 14 (.)
 15 (): segundo trimestre.
 16 (.)
 17 (): trimestre.
 18 (0,8)
 19 Lívia: (° °)
 20 (.)
 21 Daniele: são[três meses?]

Após cinco décimos de segundo, na linha 13, Daniele produz o que pode ser analisado como uma espécie de comentário sobre o turno anterior produzido por sua interlocutora: “bah:::”. Além disso, nas linhas 11, 15 e 17, também outros participantes não identificados se orientam para o tópico da pergunta feita por Daniele. No turno da linha 21, a própria participante Daniele produz a elocução em tom ascendente: “são[três meses?]”, como que solicitando um pedido de confirmação.

21 Daniele: são[três meses?]
 22 (): [(° seg]undo°)
 23 (0,8)
 24 Lívia: são três meses. ((*Sílvia balança a cabeça*
 25 *afirmativamente*))
 26 (0,5)
 27 Lívia: três grupos de três meses.

Depois de oito décimos de segundo, Lívia se orienta para o turno produzido por Daniele na linha 21 e o ratifica por meio de repetição, produzindo elocuições em tom descendente: “são três meses.” (linha 24-25); “três grupos de três meses.” (linha 27). A produção de elocuições em tom descendente por Lívia, nesse caso, pode estar relacionada à elocução produzida por Daniele, na linha 21, em tom ascendente de pergunta. O turno de Daniele, na linha 21, pode, assim, ser analisado como uma pergunta e os turnos produzidos por Lívia, nas linhas 24-25 e 27, como respostas a essa pergunta.

A ação produzida por Lívia, na linha 7, quando ela propõe a substituição do item bimestre, produzido por Daniele no turno anterior, por trimestre (“*tri:mestr[e]*”), havia sido analisada como uma instância de RILCO redundando em correção (ver Salimen & Conceição, 2009, p. 114). Lívia, de acordo com essa análise, estaria, em um só turno, apontando um item problemático em turno anterior e

provendo uma resolução para esse problema por meio da substituição, ou seja, correção do item. No entanto, se novamente retomarmos a finalidade das ações de reparo, que se destinam fundamentalmente a contornar problemas de escuta, produção e compreensão que põem em risco o entendimento para a realização das ações em curso, fica evidente que Lívia ouviu e compreendeu bem o turno “problemático” de sua interlocutora (“*a gente já tá no segundo bimestre,*”). Ouviu e compreendeu tão bem que foi capaz de destacar o “problema”, dando ênfase à primeira sílaba do item problemático (*tri:mestr[e]*), e assim propor a sua substituição. Não só compreendeu o turno como também entendeu perfeitamente a ação realizada por sua interlocutora ao ponto de em seu turno seguinte ao da correção ser capaz de produzir a próxima ação relevante de atender ao pedido de informação feito por Daniele. Ou seja, se a participante Lívia foi capaz de corrigir e ainda produzir a próxima ação relevante (confirmar/desconfirmar a informação), é porque o seu entendimento do turno “problemático” estava estabelecido e, sendo assim, a intersubjetividade para a realização das ações estava garantida. Nesse sentido, a ação realizada por Lívia ao produzir a elocução “*tri:mestr[e]*” não estaria a serviço de reparo e seria simplesmente a ação de corrigir o outro.

Entretanto, é possível pensar que Lívia, por ter ouvido e compreendido satisfatoriamente o turno de sua interlocutora, tenha sido, assim, capaz de detectar um problema (erro) de produção no turno de Daniele, que pode ter se enganado ao falar a palavra bimestre ao invés de trimestre. Problemas de produção, por sua vez, estão contemplados dentre possíveis problemas interacionais remediáveis por meio de ações de reparo. O possível problema de produção da parte de Daniele, que poderia ter se enganado ao produzir o item “problemático”, se sustenta, em alguma medida, quando ela ratifica e aceita, na linha 8 (“*↑é:↓*”), a substituição proposta por Lívia, admitindo, assim, a sua responsabilidade pelo erro de produzido. Mais adiante, na linha 21, Daniele ainda produz em tom ascendente a elocução “*são[três meses?*”, para a qual sua interlocutora se orienta em tom descendente, dizendo “*são três meses.*”; “*três grupos de três meses.*”, o que demonstra que, além de ter se enganado ao produzir “bimestre” ao invés de “trimestre”, a participante também possuía, inclusive, dúvida quanto a como o ano letivo estava organizado.

É possível, então, cogitar que a correção proposta por Lívia, quando ela propõe a substituição de bimestre por trimestre, esteja a serviço da resolução de um problema de produção da parte de sua interlocutora, a participante Daniele que assume o erro

produzido. No entanto, isso não invalida a asserção anterior de que, para que a correção pudesse ser feita e a próxima ação sequencialmente relevante pudesse ser realizada por Lívia, necessariamente, o entendimento do turno “problemático” já estaria, assim, estabelecido e a intersubjetividade para a realização da ação estaria, assim, garantida. Dito de outra forma, se Lívia foi capaz de detectar e corrigir um problema de produção no turno de sua interlocutora e ainda foi capaz de produzir a confirmação do pedido de informação por ela realizado, é porque não havia nenhum problema de entendimento, de intersubjetividade com relação ao turno anterior de sua interlocutora. Nesse sentido, a ação realizada por Lívia, ao propor a substituição de bimestre por trimestre, configura-se como “simples” ação de corrigir, não como reparo (iniciado e levado a cabo pelo outro).

Questão que se coloca novamente é que a participante Lívia, tendo entendido o turno “problemático” de sua interlocutora, poderia ter muito bem ignorado o “problema” e simplesmente ter realizado a próxima ação relevante, encaixando a correção no turno de resposta ao pedido feito por Daniele. No entanto, não é o que ela faz. Uma hipótese que talvez justifique sua ação de corrigir seja o fato de tal correção ser, em alguma medida, pré-condição para Lívia poder produzir a resposta à pergunta de Daniele.¹⁴ Além disso, seria possível que Lívia, atribuindo a responsabilidade pelo erro a Daniele, pudesse estar se precavendo da possibilidade de que, futuramente, problemas reais de entendimento pudessem vir a se colocar na interação caso não estivesse estabelecido entre os participantes o entendimento de que o ano escolar se organiza em trimestres, não em bimestres.¹⁵ Lívia estaria produzindo uma correção que é, novamente, pedagogicamente justificável, uma vez que ela mesma, diante da elocução de Daniele (“são[três meses,]”), reitera que são três meses, “*três grupos de três meses.*”, explicando como o ano letivo se organiza. Se considerarmos que a correção, como dito anteriormente, costuma fazer parte do *modus operandi* das salas de aula e costuma ser produto recorrente nesse ambiente, a ação levada a cabo por Lívia, ao corrigir o item “bimestre” e assim (se considerada a hipótese) se precaver de um potencial problema de entendimento, é plenamente justificável.

¹⁴ O argumento de a correção produzida por Lívia ser pré-condição para ela poder produzir a resposta é um aspecto já apontado por Salimen e Conceição (2009) e retomado aqui na reanálise do dado como uma possibilidade.

¹⁵ Reitero que essa é apenas uma hipótese sob o ponto de vista da consequencialidade das ações. Tal possibilidade não é atestável pela análise turno a turno do dado e, sendo assim, não constitui argumento analítico.

O que a análise no dado analisado nesta subseção demonstra é que, novamente, a ação realizada pela participante Livia ao propor a substituição do item bimestre por trimestre não está a serviço da resolução de um problema de entendimento, ou seja, não configura uma ação de reparo (iniciado e levado a cabo pelo outro). Livia, ao propor a correção e ainda realizar a próxima ação relevante (confirmar a informação), demonstra que compreendeu satisfatoriamente o turno anterior da interlocutora Daniele, o que, por sua vez, indica que nenhum problema de entendimento que pudesse pôr em risco a intersubjetividade estava em jogo. A participante Livia realiza uma correção orientada para um problema de produção de Daniele que poderia ter se enganado ao produzir o item apontado como problemático. A análise aqui tecida demonstra que Daniele, em alguma medida, se orienta para o problema de produção da sua parte quando ratifica sua interlocutora, aceita a substituição proposta por ela e sinaliza dúvidas acerca de como se organiza o ano escolar (“são três meses?”, linha 21). De toda maneira, quando Livia aponta esse problema de produção, ela demonstra, para todos os efeitos práticos, que entendeu o que Daniele disse, o que nos possibilita afirmar que não havia nenhum problema de entendimento com relação ao turno anterior em jogo, ou seja, não havia nenhum problema de intersubjetividade que demandasse alguma ação de reparo sobre alguma fonte de problema anterior.

Neste capítulo, foram apresentadas as análises de três segmentos de fala-em-interação de sala de aula nos quais um dos participantes da interação aponta um problema no turno anterior de seu interlocutor e também propõe sua resolução. Tais ocorrências eram até recentemente analisáveis segundo a literatura como instâncias de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro, uma das quatro trajetórias básicas na organização de reparo propostas na literatura em *Análise da Conversa Etnometodológica*. O que as análises apresentadas nas três subseções deste capítulo revelaram, no entanto, é que o participante que apontava um problema em turno anterior e ao mesmo tempo propunha a sua resolução não buscava resolver um problema de intersubjetividade por meio de ação de reparo, mas sim realizar a ação de corrigir o outro, isso mesmo não se tratando de dados de sequências de iniciação-resposta-avaliação, como as analisadas por Macbeth (2004). A fonte do problema foi enquadrada pelos participantes como um item a ser corrigido e não como uma questão de entendimento a ser contornado. No próximo e último capítulo deste trabalho, apresento uma síntese das principais questões abordadas no trabalho e discuto as conclusões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei rediscutir os fenômenos de correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (RILCO), tomando por ponto de partida a controvérsia apontada por Macbeth (2004), com o objetivo central de verificar a propriedade da objeção levantada pelo autor acerca do questionável pertencimento de sequências tidas até recentemente como RILCO à organização de reparo. Mesmo sendo verificada a partir de um recorte distinto, olhando para sequências outras que não de iniciação-resposta-avaliação como as analisadas por Macbeth (2004), a análise dos dados apresentados neste trabalho, corroborou a posição de Macbeth. Ficou demonstrado que o participante que apontava um problema e ao mesmo tempo propunha a sua resolução não buscava resolver um problema de intersubjetividade (convergência de entendimentos para a ação conjunta) com relação a turno anterior de fala de seu interlocutor, mas sim realizar a ação de corrigir o outro simplesmente.

Nos três segmentos analisados, os participantes, no momento em que apontavam um problema em turno anterior e ao mesmo tempo propunham a sua resolução, demonstraram ter ouvido e compreendido satisfatoriamente os turnos de fala com a “fonte do problema” ao ponto de conseguirem solucionar o problema destacado, o que significa dizer que não havia nenhum problema interacional (de escuta ou entendimento) em pauta que demandasse necessária ação de reparo, já que a intersubjetividade estava, assim, demonstradamente estabelecida. Ou seja, ao corrigir, sendo capazes de substituir algo que foi proposto anteriormente, os participantes demonstraram, para todos os efeitos práticos, que entenderam o que foi dito anteriormente, não havendo, assim, problema interacional em jogo pondo em risco a intersubjetividade.

Nos dados analisados, vale destacar novamente, que nenhuma sequência de instrução do tipo iniciação-resposta-avaliação estava em andamento. As correções, nesses dados, decorrem de pedidos de informação/esclarecimento genuínos, passíveis de ser realizadas por qualquer ator social em qualquer circunstância interacional. Em nenhum momento se observa que o participante que realizou o pedido de informação/esclarecimento conhecia a resposta “correta” para a pergunta que fez e que o fez apenas para avaliar seu interlocutor. Em nenhum momento houve avaliação. Nos dados aqui analisados correção, definitivamente, não é a meta interacional em si, diferentemente do que ocorre nos dados de correção de exercícios de pontuação

utilizados por Macbeth, em que instrução por meio de correção é o que desde o início está em pauta. Isso não significa dizer que não ocorra instrução nesses dados. Sílvia, no primeiro segmento analisado, quando propõe a substituição de “bules” por “bule”, em alguma medida está também instruindo ou mesmo ensinando, tanto que, após a correção, produz uma justificativa para sua correção, “*ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.*” (linha 28). Também no terceiro segmento analisado, pode-se dizer que há em alguma medida instrução, quando Lívia propõe “trimestre” ao invés de “bimestre” e, mais adiante, orientada ao turno de Daniele, produz as elocuições “*são três meses.*” (linha 24-25); “*três grupos de três meses.*” (linha 27). Entretanto, dito novamente, nos dados aqui analisados, produzir correção e instrução não é o foco da interação desde o início, embora instrução possa ser observada sim. O que este trabalho demonstra, portanto, é que o argumento tecido por Macbeth se sustenta mesmo quando verificado a partir de dados em que instrução e correção não constituem o foco interacional desde o princípio.

Aspecto relevante de ser apontado a partir das análises é a ocorrência de sequências de reparo antecedendo as ações correção por parte dos participantes Sílvia e Aline nos dois primeiros dados analisados no capítulo analítico. Esse aspecto só vem a reforçar o argumento de que os participantes, ao corrigirem, de fato demonstram já terem compreendido o que o interlocutor disse e fez, já que corrigem apenas depois de já terem se engajado em uma sequência de reparo, buscando resolver o problema de entendimento. Sílvia, no primeiro dado apresentado (“*não é bules, é bule.*”), só propõe a substituição do item *bules* por *bule*, ou seja, só produz a correção, depois de se assegurar do entendimento acerca do item “problemático”, imediatamente após a sequência de reparo sobre o item ter sido levada a cabo (linhas 12-23). De maneira semelhante, no segundo dado analisado (“*sexta-feira eu vim professora*”), Aline só propõe em oposição e substituição ao turno de Sílvia (“*por que tu não veio sexta-feira?*”) que veio sim na sexta-feira, depois de uma sequência de reparo ter sido levada a cabo sobre o turno problemático, garantindo a intersubjetividade para a ação. Ou seja, as instâncias de correção nesses dois dados ocorrem somente depois de compreendido o turno problemático pelo engajamento em sequências de reparo. Este aspecto se relaciona à “cooperância” entre os fenômenos de reparo e correção apontada por Macbeth, em que o segundo depende do primeiro, isto é, “*antes de corrigir, é preciso que os participantes assegurem-se de que estão se entendendo (para isso, tendo se engajado em tantas sequências de reparo quantas forem necessárias)*” (Loder, 2006, p.

37). Note-se, no entanto, que, mesmo no último dado (“*si::m terceiro ano no segundo trimestre.*”), em que a correção não é precedida por sequência de reparo, a participante Livia, ao corrigir, demonstra ter compreendido o que sua interlocutora disse e fez, tanto que corrige (“*tri:mestr[e]*”) e, logo em seguida, produz a próxima ação relevante.

Outro ponto a ser ressaltado e que me parece merecer discussão é a questão da resolução de problemas de produção pelo outro. A resolução de problemas de produção, como já dito anteriormente, está contemplada dentre os propósitos a que se destinam as ações de reparo. No entanto, se o interlocutor entendeu o problema de produção (do falante da fonte do problema) a ponto de conseguir repará-lo, é porque não há um “problema” de fato. Seguindo raciocínio exposto até aqui, seria possível pensar ainda na possibilidade da reparação de problemas de produção pelo outro enquanto ação de reparo? Não estaria a reparação de problemas de produção pelo outro relacionada a uma questão delicada de atribuição de responsabilidade pelo erro produzido por parte daquele que se coloca, interacionalmente, como “aquele que sabe” sobre o outro (produtor do problema) que é colocado assim como “aquele que não sabe” (Robinson, 2006)? Se a reparação de problemas de produção pelo outro não constitui reparo, que ação é essa então? Embora não tenha me dedicado a explorar tais questões ao longo deste trabalho, acredito que o seu tratamento, em trabalhos futuros, possa ampliar e enriquecer a reflexão aqui tecida.

O que este estudo demonstra, portanto, é que os participantes, ao apontarem um problema e ao mesmo proporem sua resolução, não enquadram a fonte do problema como uma questão de entendimento (intersubjetividade) a ser contornado por meio de ação de reparo, mas como uma instância de incorreção a ser retificada por meio da ação de correção. Isso significa dizer, então, que RILCO enquanto trajetória de reparo não existe. Essa afirmação, sendo assim, possibilita asseverar que são três, e não quatro, as trajetórias elementares na organização de reparo, asserção essa que vem a modificar o entendimento difundido na literatura, até o momento, acerca da organização das trajetórias básicas de reparo conforme grade de quatro células.

Na rediscussão dos fenômenos de reparo iniciado e levado a cabo pelo outro e correção, procurei dar subsídios ao leitor para construir uma compreensão acerca da distinção entre esse dois fenômenos que tanto se confundem e que são centralmente abordados em estudos de cenários em que a instrução está em pauta, como é o caso das salas de aula. Espero que este trabalho sirva aos interessados por estudos da linguagem

em contexto social e que motive repensar o lugar e o real propósito da correção no ambiente de sala de aula, lugar em que o fenômeno figura centralmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, A. A. G. (1998). *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bulla, G. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem (N. O. Azevedo & P. M. Garcez, Trads.). In P. M. Garcez (Org.) *Cadernos de Tradução* (pp. 49-71). Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS. [Tradução de Clark, H. H. (1996). The use of language. In H. H. Clark, *Using language* (pp. 3-25). Cambridge: Cambridge University Press.]
- Drew, P. (2005). Is confusion a state of mind? In Potter, J., & Molder, H. (Orgs.), *Conversation and cognition* (pp. 161-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio* (UNISINOS), 4 (1), 66-80.
- _____. (2008). A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In Loder, L. L., & Jung, N. M. (Orgs.), *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica* (pp. 17-38). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Garcez, P. M., & Loder, L. L. (2005). Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *DELTA*, 21 (5), 279-312.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hutchby, I., & Wooffit, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, practices and applications* (pp. 37-69). Cambridge: Polity Press.
- Kanitz, A., Loder, L. L., & Garcez, P. M. (2009). Rediscutindo correção e o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação cotidiana. In *Anais do XXI Salão de Iniciação Científica*. [CD ROM] Porto Alegre: UFRGS.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics* (pp. 284-378). Cambridge: Cambridge University Press.

- Loder, L. L. (2006). *Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- _____. (2008a). Noções fundamentais: a organização de reparo. In Loder, L. L., & Jung, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica* (pp. 95-126). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2008b). O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In Loder, L. L., & Jung, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica* (pp. 127-161). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Loder, L., & Jung, N. (Orgs.). (2008) *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Loder, L. L., Salimen, P. G., & Müller, M. (2008). Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In Loder, L. L., & Jung, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica* (pp. 39-58). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, Cambridge, 33 (05), 703–736.
- McHoul, A. W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, Cambridge, 19, 349-377.
- Mehan, H. (1979). *The structure of classroom discourse*. Cambridge: University Press.
- Moll, J. (2000). *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes.
- Moojen, S. S., Paz, A. G., Spielmann, A. P., et al. (1997). *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Manuscrito inédito.
- Persch, M. I., Pacheco, S. M., & Monteiro, M. R. (Orgs.). (2006). *Uma Escola para Todos, uma Escola para Cada Um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.
- Quijano, G. R. (Org.). (2007). *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Robinson, J. (2006). Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. *Communication monographs*, 73 (2), 137-161.

- Salimen, P. M., & Conceição, L. E. (2009). Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação de sala de aula. In Loder, L. L., & Jung, N. M. (Orgs.). *Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica* (pp. 99-122) Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Schegloff, E. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In Resnick, L.; Levine, J.; Behrend, S. (Orgs.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 150-171). Washington, DC: American Psychological Association.
- _____. (1997). Practices and actions: boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23, 499-545.

ANEXO I

Convenções de Transcrição*

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

| | | |
|---|---|---|
|  | (quadro – <i>frame</i> – copiado do vídeo e ligado a uma parte específica do turno de fala por meio de linhas.) | demonstração de demais elementos multimodais em determinado momento do segmento de interação, com ou sem fala |
|  | (círculo vermelho) | Identificação do participante que produz o turno de fala no quadro |
|  | (setas vermelhas) | Sinalização de direcionamento de olhar |
|  | (círculo azul) | Sinalização de um gesto |
|  | (seta cor de rosa) | Sinalização de inclinação da cabeça |
|  | (seta verde) | Sinalização de momento em que o participante olha para baixo |
|  | (dupla seta vermelha) | Sinalização de movimento da cabeça para cima e para baixo |

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

ANEXO II

Transcrições Multimodais

Apresento, a seguir, na íntegra, as transcrições dos segmentos analisados neste trabalho em formato multimodal, incluindo quadros de imagem. As transcrições são apresentadas na mesma ordem em que aparecem no capítulo analítico.

"*não é bules, é bule.*"

01 Sílvia: o quê que é isso, ((referindo-se à folha de
02 exercícios))
03 Alex: (° °)
04 Sílvia: de lápis não, caneta.
05 Hélio: (° caneta °)
06 Sílvia: (° °) mas não belisca
07 Alex: (° °)
08 Sílvia: é. esse aí. o segundo.



09 (0,9)
10 Alex: °o bules°?
11 (0,5)
12 Sílvia: q- o quê?
13 (0,6) ((Sílvia se aproxima de Alex))
14 Alex: (° °)
15 Sílvia: n(h)ão, o outro.
16 Hélio: [bules
17 Álvaro: [bules
18 (0,7)
19 Sílvia: bules,



20 Álvaro: é sora.
21 Sílvia: o quê que é bules?
22 Álvaro: [[bules]
23 Hélio: [[é de] fazer café.

24 Sílvia: → não é bules, é bule.



25 (.)
 26 Alex: Bule
 27 Hélio: Bule
 28 Sílvia: ali é só um bule, não tem mais de um bule ali.



29 (0,5) ((Sílvia sai))
 30 Hélio: Bule
 31 (1,4)
 32 Hélio: °não. tem dois.° ((fala em tom de
 33 deboche para os colegas do grupo))

"sexta-feira eu vim professora"

01 Sílvia por que tu não veio sexta-↑feira?
 02 Aline (°sexta°) o quê?
 03 Sílvia (°por que tu não veio sexta-feira°) ((Sílvia
 04 se aproxima de Aline e toca o seu rosto com
 05 as duas mãos))
 06 Aline → sexta-feira eu ↑vim professora. =



07 Sílvia =tu não veio sexta-feira. ((Sílvia balança a
 08 cabeça negativamente))
 09 (0,5)
 10 Aline → quinta-feira eu não vim sora. ((Sílvia
 11 balança a cabeça negativamente))
 12 Sílvia ↑claro. sexta-feira de- a::[(°quinta-feira°)
 13 Aline → [quinta.
 14 (1,6)
 15 Sílvia a:: é. foi quinta-feira.



(1,3)
 17 Aline °quinta-feira° ((Aline balança a cabeça
 18 afirmativamente))
 19 Sílvia a:: tá certo. >sexta-feira tinha conselho.<
 20 Aline °é° ((Aline balança a cabeça
 21 afirmativamente))
 22 (1,5)
 23 Sílvia quinta-feira que eu trabalhei com música em
 24 espa↑nhol.
 25 Aline (°é?°)
 26 (.)
 27 Aline (°que pena eu não vim.°)
 28 (.)
 29 Aline (°se eu soubesse eu teria vindo°) ((Aline
 30 baixa a cabeça))



31 Sílvia (°pois é.°)

"si::m terceiro ano no segundo trimestre."

01 Daniele: sor↑a:
02 (0,6)
03 Daniele: já- já
04 (1,1)



05 Daniele: a gente já tá no segundo bime:stre,
06 (1,5)
07 Lívia: → tri:mestr[e].



08 Daniele: [↑é:]↓
09 (1,1)
10 Lívia: si::m [terceiro an]o no segundo trimestre.
11 (): [prim:eiro]
12 (0,5)
13 Daniele: bah:::
14 (.)
15 (): segundo trimestre.
16 (.)
17 (): trimestre.
18 (0,8)
19 Lívia: (° °)
20 (.)
21 Daniele: são[três meses?]
22 (): [(° seg]undo°)
23 (0,8)
24 Lívia: são três meses. ((*Sílvia balança a cabeça afirmativamente*))
25



26 (0,5)
27 Lívia: três grupos de três meses.