

REPARO COMO ESTRATÉGIA COOPERATIVA NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

REPAIR AS COOPERATIVE STRATEGY IN CLASSROOM INTERACTION

Por(By)

YAN Qiaorong

Doutor em Linguística Portuguesa

Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

澳門大學
2019
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU



Faculdade de Letras

Faculty of Arts and Humanities

Universidade de Macau

University of Macau

REPARO COMO ESTRATÉGIA COOPERATIVA NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

REPAIR AS COOPERATIVE STRATEGY IN CLASSROOM INTERACTION

Por (By)

YAN, Qiaorong

SUPERVISOR: Roberval Teixeira e Silva

COSUPERVISOR: Yao Jingming

DEPARTAMENTO: Departamento de Português

DEPARTMENT: Department of Portuguese

Doutor em Linguística (Portuguesa)

Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

2019

Faculdade de Letras

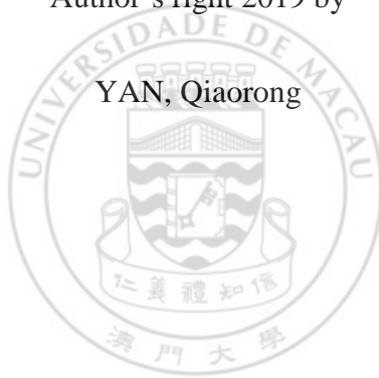
Faculty of Arts and Humanities

Universidade de Macau

University of Macau

Author's right 2019 by

YAN, Qiaorong



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Agradecimentos

Os seis anos em que fiz esta pesquisa foram uma árdua jornada de esforço, construção e amadurecimento. Muitas pessoas contribuíram para a realização deste trabalho de doutoramento; por isso, fica o testemunho da minha gratidão a todos que tornaram possível a concretização desse desafio. Deixo o registro de alguns nomes que eu não poderia, de modo algum, ocultar. Assim, expresso o meu agradecimento muito especial:

Ao professor Doutor Roberval Teixeira e Silva, meu grande exemplo da carreira acadêmica. Para mim, é uma imensa honra e orgulho tê-lo como orientador por mais de sete anos. Não esqueço as palavras de encorajamento, incentivo e confiança que sempre me transmitiu durante esse longo percurso e, ainda, pela orientação brilhante desta tese. Obrigada pelo apoio e disponibilidade que me proporcionou, quando encontrei dificuldades, tanto na pesquisa como na fase de elaboração da tese.

Ao Professor Doutor Yao Jingming, meu coorientador, pela inspiração no amadurecimento do meu conhecimento e pelo estímulo à realização do trabalho.

Manifesto aqui a minha gratidão a todos os professores, funcionários e amigos do Departamento de Português da Universidade de Macau, em particular, aos Professores Doutores Carlos Gohn, Custódio Martins, Mário Nunes, Ricardo Moutinho, que me ensinaram e incentivaram nessa jornada em busca de novos horizontes. E aos colegas Yao Cong, Sun Ruyi, Zhang Jianbo, Júlio Jotabáque, além de grandes amigos, apoiaram – me durante esse processo.

Manifesto, ainda, um sincero agradecimento especial às minhas amigas Dra. Liliana Gonçalves, Dra. Gao Lili, Dra. Wu Xinjuan, Dra. Sun Yuqi, Dra. Shen Shengnan pelo carinho, auxílio e disponibilidade, que sempre me deram coragem para enfrentar as fases difíceis e as angústias. Em especial, agradeço à Liliana

Gonçalves, que me ofereceu alojamento várias vezes e, também, contribuiu com sugestões ao trabalho.

Meus respeitosos agradecimentos pela contribuição da banca do exame de qualificação e pela participação dos membros da banca examinadora da defesa.

Por último, agradeço ao meu marido, Kangkai, aos meus pais e à minha filha, por me terem dado coragem e força para superar as dificuldades e por me fazerem sempre sentir a felicidade e a alegria da vida.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Resumo

Esta pesquisa parte da chamada “passividade” dos alunos chineses, um estereótipo ou “mito” do perfil desses aprendizes, que pretendo discutir, por meio do estudo de um fenômeno muito comum em aula de línguas: o reparo. O objetivo é analisar como os participantes na interação em sala de aula usam estratégias discursivas para iniciar e concluir o reparo, a fim de resolver um problema interativo, produzido pelo aluno e que põe em risco a intersubjetividade. Com o uso dessas estratégias, pode-se argumentar que uma aula é coconstruída cooperativamente na linguagem, criando, assim, relações interpessoais e identidades, de forma negociada na interação. Adotando a metodologia da microanálise etnográfica, foram analisados os dados provenientes de seis aulas de português, na disciplina de conversação, de uma universidade chinesa, com a participação de uma professora portuguesa e dezesseis alunos chineses. Dentre as categorias de reparo na sala de aula, duas foram selecionadas para serem o foco deste estudo: o autorreparo autoiniciado e o autorreparo heteroiniciado, com fonte de problema no turno do aluno. Por intermédio da análise das trajetórias (ordem de organização de turnos), das técnicas de iniciação e das operações dessas duas categorias, discutiu-se como essas duas categorias são organizadas, em nível linguístico, e quais ações sociais são produzidas, em nível discursivo. A conclusão indicou que os participantes, durante o processo de elaboração do reparo na sala de aula, esforçam-se, em conjunto, para evitar e resolver problemas na interação, construindo, com isso, uma aula cooperativa. Em particular, pôde-se observar que os alunos, devido à participação ativa na organização do reparo, mostram a sua competência interacional na sala de aula.

Palavras-chaves: reparo, cooperação, interação em sala de aula, português como língua não materna, China.

Abstract

My research is based on the question of the so-called "passivity" of the Chinese students. We intend to discuss this stereotype or "myth" of the profile of the Chinese learners by studying a phenomenon very common in language class: the repair. The objective of this work is to analyze how the participants in the classroom interaction use discursive strategies to initiate and complete the repair in order to solve an interactive problem produced by the student and that jeopardizes the intersubjectivity. With the use of these strategies, we argue that a class is co-constructed cooperatively in language and creates interpersonal relationships and identities in a negotiated way in the interaction. Adopting the methodology of ethnographic microanalysis, we analyzed data from six Portuguese conversation classes of a Chinese university, with the participation of a Portuguese teacher and sixteen Chinese students. Among the categories of repair in the classroom, we selected two to be the focus of the present study: the self-initiated self-repair and the other-initiated self-repair, with problem source on the student's turn. Through the analysis of the repair trajectories (organization of turn-taking), the techniques of initiation and the operations of these two categories, we discuss how these two categories are organized at the linguistic level and what social actions are produced at the discursive level. We conclude that the participants, through the process of elaborating the repair in the classroom, strive together to avoid and solve problems in the interaction and end up building a cooperative class. In particular, we observed that students, through active participation in the repair organization, show their interactional competence in the classroom.

Keywords: repair, cooperation, classroom interaction, Portuguese as a non-maternal language, China.

Declaração

Declaro que a tese ora submetida é original, excepto no que se refere aos materiais de fontes explicitamente reconhecidas, e que esta tese, ou partes dela/dele, não foram submetidas anteriormente para obtenção de grau idêntico ou qualquer outro.

Declaro igualmente que estou ciente das Normas relativas à Desonestidade Académica e do Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Macau.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Sumário

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Declaração	v
Lista de Quadros, Tableas e figuras.....	xiv
Capítulo 1 - Introdução Capítulo 5 – Autorreparo autoiniciado	1
1.1 Contextualização do tema da pesquisa	1
1.2 Objetivo do estudo.....	7
1.3 Potenciais contribuições do estudo.....	8
1.4 Declaração da originalidade	11
Capítulo 2 - Interação, língua e construção de mundo	13
2.1 Panorama geral da SI.....	13
2.1.1 Del Hymes - Etnografia da Comunicação (EC)	16
2.1.2 Goffman e a microsociologia.....	18
2.1.3 Gumperz e a comunicação verbal	20
2.2 Interação em sala de aula.....	25
2.3 Construção da cooperação na sala de aula: estratégias discursivas.....	37
Capítulo 3 - Reparo, interacionismo e cooperação.....	51
3.1 A perspectiva da análise da conversa e a interação.....	51
3.2 O conceito de reparo.....	53
3.2.1 Conceituação geral.....	53
3.2.2 O reparo no contexto de sala de aula	56
3.3 Organização do reparo: trajetórias, posição de iniciação e preferência (pelo autorreparo)	63
3.3.1 Trajetórias de reparo	63
3.3.1.1 Conceituação geral	63
3.3.1.2 Trajetórias em sala de aula	65
3.3.2 Posições de iniciação	74
3.3.3 A organização da preferência: contexto institucional e não-institucional	77
3.4 Técnicas de iniciação de reparo.....	80

3.4.1	Conceitua ção geral	80
3.4.1.1	Reparo autoiniciado	81
3.4.1.2	Reparo heteroiniciado	86
3.4.2	Técnicas de inicia ção na sala de aula.....	89
3.5	Opera ções de reparo.....	95
3.6	Reparo como recurso interativo para constru ção de rela ções interpessoais, identidades e coopera ção na sala de aula	103
Capítulo 4 - Metodologia		107
4.1	Análise qualitativa e a generaliza ção	108
4.2	Estudo de caso.....	109
4.3	A etnografia e a observa ção participante	112
4.4	Microanálise etnográfica e o uso v ídeo.....	114
4.5	Natureza dos dados	120
4.5.1	O contexto da pesquisa	120
4.5.2	Os participantes.....	121
4.5.3	Coleta de dados	122
4.5.4	A transcri ção de dados	123
4.6.	Tratamento dos dados	125
4.6.1	Reparo como índice de coopera ção	128
4.6.2	Pr ática de reparo – intimamente ligada ao contexto da aula.....	128
Capítulo 5 – Autorreparo autoiniciado.....		130
5.1	Introdu ção do capítulo	130
5.2	Posi ções de inicia ção e a trajet ória sequencial do autorreparo autoiniciado	132
5.2.1	O autorreparo na mesma UCT	132
5.2.2	Autorreparo autoiniciado no espa ço da transi ção do turno.....	134
5.2.3	Autorreparo autoiniciado no terceiro turno.....	135
5.2.4	Autorreparo progressivo.....	136
5.3	Técnicas de inicia ção	139
5.3.1	Cortes de fala	140
5.3.2	Prolongamento de som.....	142

5.3.3 Marcador não lexical “eh”, “ahn”	143
5.3.4 Pausa.....	144
5.4 Operações de autorreparo autoiniciado	145
5.4.1 Substituir	147
5.4.2 Inserir.....	148
5.4.3 Completar	150
5.4.4 Reformular.....	151
5.4.5 Buscar a palavra	153
5.4.6 Combinação de operações diferentes	154
5.5 Conclusão do capítulo	155
Capítulo 6 – Autorreparo heteroiniciado.....	159
6.1 Posição de iniciação e trajetórias de organização de autorreparo heteroiniciado.	159
6.1.1 Trajetória 1: heteroiniciação imediata pelo aluno ou pelo professor no segundo turno	160
6.1.2 Trajetória 2: heteroiniciação adiada (de aluno) após o segundo turno	167
6.1.3 Trajetória 3: heteroiniciação múltipla	170
6.2 Técnicas de heteroiniciação de reparo pelo aluno.....	174
6.2.1 Marcador não lexical “Ah?”	175
6.2.2 Alternância de código.....	177
6.2.3 Repetição em pergunta	178
6.2.4 Oferecimento de reparo candidato	179
6.3 Técnicas de iniciação adotadas pelo professor.....	181
6.3.1 Pergunta aberta	182
6.3.2 Pedir tradução ou explicação em português	183
6.3.3 Pergunta aberta + compreensão candidata	185
6.3.4 Repetição parcial da fonte de problema + pronome interrogativo “quem” + compreensão candidata.....	187
6.3.5 Repetição (parcial)	188
6.3.6 Oferecimento de reparo/compreensão candidatos.....	191
6.3.7 Estimular o aluno a utilizar a língua materna.....	195

6.3.8 Chamar atenção de alunos com expressões mais suaves tais como “Aiaiai...”, “Está na lua?”	196
6.3.9 Pedir em silêncio	198
6.3.10 Pedir falar mais alto	199
6.4 Operações de autorreparo heteroiniciado.....	200
6.4.1 Inserir	201
6.4.2 Completar.....	201
6.4.3 Deletar	203
6.4.4 Mudar de tópico	204
6.4.5 Aceitar reparo candidato	206
6.4.6 Fazer Escolha entre alternativas oferecidas pelo professor	209
6.4.7 Responder em chinês	211
6.4.8 Fazer tradução para o português	212
6.4.9 Continuar a fala a pedido do professor	213
6.4.10 Falar em voz mais alta	214
6.5 Reparo heteroiniciado sem operação	215
6.6 Conclusão do capítulo.....	218
6.6.1 Redefinição de fonte de problema, a trajetória de autorreparo heteroiniciado e a conclusão do reparo na aula de LE.....	218
6.6.2 Modos de cooperação de docente e dos alunos não ratificados: um olhar voltado às técnicas de iniciação	223
6.6.3 Modos de cooperação dos alunos: um olhar voltado ao turno de operação	227
Capítulo 7 - Considerações finais	232
Referências Bibliográficas	239
Anexo – Transcrição das aulas filmadas.....	256

Table of Contentes

Acknowledgements	i
Abstract	iii
Declaration	v
List of Tables and Figures.....	xiv
Chapter 1 -Instrodution.....	1
1.1 Contextualization of the research theme	1
1.2 Purpose of the study	7
1.3 Potential contributions of the study.....	8
1.4 Statement of originality	11
Chapter 2 – Interaction, language and world co-construction.....	13
2.1 Overview of the Interactional Sociolingu ítics (IS)	13
2.1.1 Del Hymes – Ethnography of Communication (EC)	16
2.1.2 Goffman and the microsociology	18
2.1.3 Gumperz and verbal communication	20
2.2 Classroom interaction.....	25
2.3 Construction of cooperation in the classroom: discursive strategies	37
Chapter 3 - Repair, interactionism and cooperation.....	51
3.1 The perspective of conversation analysis and interaction	51
3.2 The concept of repair.....	53
3.2.1 General concept	53
3.2.2 The repair in the classroom context	56
3.3 Repair organization: trajectories, position of initiation and preference (by self-repair)	63
3.3.1 Repair trajectories	63
3.3.1.1 General concept.....	63
3.3.1.2 Trajectories in the classroom.....	65
3.3.2 Initiation Positions	74
3.3.3 The preference organization: institutional and non-institutional context	77
3.4 Repair initiation techniques.....	80

3.4.1 General concept.....	80
3.4.1.1 Self-initiated repair	81
3.4.1.2 Other-initiated repair.....	86
3.4.2 Intitiation Techniques in the classroom interaction	89
3.5 Repair operations	95
3.6 Repair as and interactive resource for building interpersonal relationships, identities and cooperation in the classroom	103
Cap fulo 4 - Methodology	107
4.1 Qualitative analysis and generalization.....	108
4.2 Case study	109
4.3 Ethnography and participant observation	112
4.4 Ethnographic microanalysis and video use.....	114
4.5 Nature of the data	120
4.5.1 The research context	120
4.5.2 The participants	121
4.5.3 Data collection	122
4.5.4 Transcription	123
4.6. Treatment of data	125
4.6.1 Repair as an index of cooperation.....	128
4.6.2 Repair practice – closely linked to classroom context.....	128
Chapter 5 – Self-initiated self-repair.....	130
5.1 Chapter introdution.....	130
5.2 Positions of initiation and the sequential trajectory of self-initiated self-repair	132
5.2.1 Self-repair in the same TCU	132
5.2.2 Self-initiated self-repair in the the transition space of the turn.....	134
5.2.3 Sele-initiated self-repair in the third turn.....	135
5.2.4 Progressive self-repair.....	136
5.3 Initiation Techniques	139
5.3.1 Cut off	140
5.3.2 Sound prolonging.....	142

5.3.3 Non-lexical marker “ <i>eh</i> ”, “ <i>ahn</i> ”	143
5.3.4 Pause.....	144
5.4 Self-initiated self repair operations	145
5.4.1 Replace	147
5.4.2 Insert.....	148
5.4.3 Complete	150
5.4.4 Reformulate	151
5.4.5 Search the word	153
5.4.6 Combination of different operations	154
5.5 Conclusion of the chapter	155
Capítulo 6 – Other-initiated other repair	159
6.1 Position of the initiation and trajectories of other-initiated self-repair organizationan.	159
6.1.1 Trajectory 1: immediate other-initiation by student or the teacher in the second turn ...	160
6.1.2 Trajectory 2: deferred other-initiation (of student) after the second turn .	167
6.1.3 Trajectory 3: multiple other-initiation.....	170
6.2 Other student initiation techniques of repair	177
6.2.1 Non-lexical marker “Ah?”	175
6.2.2 Code switching.....	177
6.2.3 Repetition in question.....	178
6.2.4 Candidate repair	179
6.3 Teacher’s initiation techniques.....	181
6.3.1 Open Questions	182
6.3.2 Request translation or explanation in Portuguese	183
6.3.3 Open question + candidate understanding.....	185
6.3.4 Partial repetition of the problem source + interrogative pronoun “who” + candidate understanding	187
6.3.5 Repetition (partial)	188
6.3.6 Offer repair/understanding candidates	191
6.3.7 Encourage the student to use the mother tongue	195

6.3.8 Call attention to students with softer expression, such as, “Aiaiai...”, “Está na lua?”	196
6.3.9 Ask for silence	198
6.3.10 Ask for speak loudly	199
6.4 Operations of other-initiated self-repair.....	200
6.4.1 Insert	201
6.4.2 Complete	201
6.4.3 Delete	203
6.4.4 Change topic	204
6.4.5 Accept candidate repair.....	206
6.4.6 Make choice between alternatives offered by the teacher	209
6.4.7 Respond in Chinese.....	211
6.4.8 Translate to Portuguese	212
6.4.9 Continue speech according to teachers’s request.....	213
6.4.10 Speak louder.....	214
6.5 Other-initiated self-repair without operation.....	215
6.6 Conclusion of the chapter	218
6.6.1 Redefine the source of problem, the other-initiated self-repair trajectory and the completion of the repair in the LE classroom	218
6.6.2 Modes of cooperation between teachers and non-ratified students: a look at the techniques of initiation	223
6.6.3 Modes of cooperation of students: a look at the turn of operation	227
Capítulo 7 – Final considerations	232
Bibliographic references	239
Annex – Transcription of the filmed lessons	256

Lista de Quadros, Tableas e figuras

Número	Descrição	Pág.
Quadro 1	Máximas conversacionais	37
Quadro 2	Quantidade de reparos em cada aula	126
Quadro 3	Trajectoria 1: heteroiniciação imediata (de aluno/professor) no segundo turno	159
Quadro 4	Trajectoria 2: heteroiniciação adiada pelo aluno após o segundo turno	166
Quadro 5	Trajectoria 3: heteroiniciação múltipla pelo professor	169
Quadro 6	Fontes de problema no autorreparo heteroiniciado	217
Quadro 7	Técnicas de heteroiniciação no autorreparo	222
Quadro 8	Operações do autorreparo heteroiniciado e os seus efeitos interacionais	226
Tabela 1	Convenções de Transcrição	123
Figura 1	Tipos de reparo na interação em sala de aula	65

List of Tables and Figures

Number	description	Page.
Table 1	Conversational maximums	37
Table 2	Number of repairs in each class	126
Table 3	Trajectory 1: immediate other-initiation (of student / teacher) in the second turn	159
Table 4	Trajectory 2: Other-initiation postponed by the student after the second turn	166
Table 5	Trajectory 3: multiple other-initiation by teacher	169
Table 6	Sources of problem in other-initiated self- repair	217
Table 7	Other-initiation techniques in self-repair	222
Table 8	Other-initiated self- repair operations and their interactional effects	226
Table 1	Transcription Conventions	123
Figure 1	Types of Repair in Classroom Interaction	65



澳門大學
 UNIVERSIDADE DE MACAU
 UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 1 - Introdução

1.1 Contextualização do tema da pesquisa

Com o retorno de Macau à China, em 1999, e a intensificação da cooperação econômica e comercial com os países de língua portuguesa, a Universidade de Comunicação da China (UCC) decidiu recuperar o curso de Licenciatura em Português, que foi o primeiro a ser fundado, mas posteriormente cancelado pela Grande Revolução Cultural.

Em 2000, realizou-se, sob uma autorização especial do Ministério da Educação, um exame escrito e oral, com fins de selecionar estudantes para o curso de Português, do qual participei e fui aprovada como aluna. Em 2004, quando me formei, passei a ministrar aulas de português na mesma Universidade.

Desde o meu ingresso no curso até o ano corrente de 2019, testemunhei “19 anos de ouro” para o desenvolvimento do ensino de português na China. Essa afirmação justifica-se porque, na parte continental da China, nota-se uma grande expansão do ensino do idioma. Segundo Yan (2017, p. 46), em 2000, existiam somente três universidades com a licenciatura em português; no entanto, até setembro de 2016, 33 instituições já haviam adotado o curso de português: seis com curso de mestrado, 25 com licenciatura, quatro com bacharelado, uma com ambos – licenciatura e bacharelado; sendo que três estabelecimentos de ensino tinham português como disciplina obrigatória e dois como opcional. Além disso, notamos, a importância atribuída ao ensino do idioma pelas universidades chinesas e o aumento dos amantes da língua. Todos esses aspectos são, de certo modo, resultantes da globalização, da modernização da China, do aumento do seu contato com o mundo e dos interesses comuns entre a China e os países de língua portuguesa.

Nesse processo de expansão do ensino de língua portuguesa no continente chinês, vi as vantagens trazidas pela mudança socioeconômica chinesa para alunos e professores. Entre elas, está a intensificação do intercâmbio acadêmico entre as universidades chinesas e as de língua portuguesa, com o aumento da mobilidade dos professores e alunos, bem como uma ampliação (sem precedentes) de recursos e oportunidades para se entrar em contato com a língua e a cultura do mundo lusófono. Como Yan (2012) coloca, além de poder estudar um ano em uma universidade brasileira ou portuguesa, o que lhes permite uma experiência cultural altamente diversificada, na própria China, os alunos, por exemplo, podem ter professores brasileiros ou portugueses nas universidades, ouvir rádio, ler jornais e assistir a programas em língua portuguesa na televisão ou na internet, entrar em contato com a comunidade dos países/regiões de língua portuguesa, fazer amizades com pessoas desses países/regiões pelas redes sociais da web, e até mesmo realizar estágios em empresas.

Houve, também, a evolução dos cursos de português nas instituições, a partir do grande esforço dos docentes para melhorar a qualidade de ensino. Uma série de programas de formação e seminários foram realizados nos últimos anos na China, criando oportunidades aos docentes para trocar experiências de ensino e desenvolver novas visões sobre língua, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há três iniciativas que se destacam, haja vista a oferta de um espaço de diálogo entre os docentes e de formação continuada para os professores de português.

A primeira são os congressos internacionais, voltados à área de estudo e ensino de língua portuguesa, como o III SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (2011, na Universidade de Macau), a Conferência Internacional de Ensino

de Português como Segunda Língua (2015, na Universidade de Macau), as quatro edições do Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China (2010, em Pequim; 2013, em Macau; 2015, em Xangai; e 2017 em Pequim).

A segunda, as formações realizadas pelo Instituto Politécnico de Macau e o Centro Científico e Pedagógico de Português. De 2010 até 2017, o IPM e o seu CCPLP já realizaram 17 formações com 250 horas, para um total de 190 participantes, que vêm de 30 universidades chinesas. As formações foram voltadas a diversos temas, por exemplo, para intérpretes, com participação esmagadora de jovens docentes chineses; para o ensino de literatura, escrita, fonologia etc.

A terceira, as formações realizadas pelo Consórcio de Educação de Português e Chinês entre China e Portugal, cuja sede, na parte chinesa, fica na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Sob o quadro do Consórcio, já foram realizadas várias ações de formação, voltadas às necessidades dos docentes de português na China. Nesses encontros, os professores destacaram a necessidade de mudança em vários âmbitos: na metodologia do ensino, para desenvolver mais a competência comunicativa (Zhang, 2012); no uso de estratégias mais diversificadas, para estimular a motivação; na elaboração de materiais adequados (Zhang, 2012; Gu, 2012); no uso dos recursos tecnológicos, como a internet (Zhao, 2012); e na discussão das questões culturais, durante a aprendizagem da língua portuguesa (Pinho, 2012).

Dos temas apresentados nas conferências e nas ações de formação, notamos uma preocupação cada vez maior em relação às práticas da sala de aula, nas quais os professores procuram criar aulas comunicativas diferenciadas e oferecer aos alunos mais oportunidades de participação nas atividades propostas. No entanto, não podemos negligenciar os problemas existentes: embora os professores tentem aplicar as teorias e metodologias discutidas, eles ainda encontram dificuldades para estimular

a participação discente. Por conta disso, na sala de aula, são criados “momentos desconfortáveis”, definidos por Ramos (2010, p. 5) como “instâncias que se estruturam por meio da oferta contígua de convites à participação dirigidos pelo professor (...) e de sua respectiva não-aceitação reiterada pelos alunos”.

Em tais momentos, os alunos parecem não cooperar com o docente, porque não reagem da maneira esperada. O silêncio e a autosseleção dos alunos chineses na interação de sala de aula – alguns dos fenômenos relacionados aos “momentos desconfortáveis” citados, foram levantados e discutidos nos encontros acadêmicos e nas conversas informais entre os professores.

O insucesso das interações na sala de aula, muitas vezes, é atribuído ao perfil dos alunos chineses, em particular, considerados como receptores passivos de conhecimento, que adotam a memorização e a repetição como principal estratégia de aprendizagem de uma língua estrangeira (Teixeira e Silva, & Martins, 2011; Grosso, 2007; Watkins & Bigg, 1996).

A ideia estereotipada de que esses alunos são passivos penetrou, inclusive, na visão de muitos professores chineses. Durante os anos do meu estudo de doutoramento, ouvi muitas vezes esse tipo de afirmação, em diversos encontros acadêmicos. Em uma sessão de mesa-redonda do III SIMELP, realizado em agosto de 2011, em Macau, uma professora chinesa, em sua apresentação, afirmou que os alunos chineses eram passivos, por isso, necessitavam de estratégias específicas para motivar a sua participação. Em outra ocasião: uma palestra de um colóquio sobre o ensino de língua portuguesa, realizado no verão de 2012, uma professora portuguesa, que trabalhava há mais de sete anos com alunos chineses, afirmou, em uma palestra, serem eles – e até mesmo seus colegas docentes – muito passivos. Recentemente, em 2017, em uma sessão paralela ao IV Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China,

realizada em Pequim, o t3pico “passividade dos alunos chineses” gerou grande discuss3o.

Essa passividade tamb3m costuma estar ligada a express3es como “pouco participativo” ou “n3o cooperativo”. Yan (2012) observa que muitos estudos atribuem essa passividade 3 “cultura chinesa”, tentando explicar a performance dos alunos chineses a partir da heran7a do confucionismo, do sistema educacional da China e do estilo de aprendizagem diferente dos alunos ocidentais.

O que apontamos, entretanto, 3 que esta “leitura” do aluno chin3s precisa ser repensada, levando-se em considera73o a ideia de que convivemos, agora, com sujeitos com *backgrounds* socioculturais muito diversos e que, portanto, n3o 3 poss3vel homogeneizar ou generalizar. Nessa fase de superdiversidade e globaliza73o (Pennycook, 2010; Blommaert & Backus 2011; Vertovec, 2007), j3 n3o 3 adequado atribuir as dificuldades na intera73o 3 dist3ncia cultural entre professores e alunos. N3s entendemos que qualquer intera73o 3 intercultural e que pode haver maior ou menor dist3ncia cultural, independentemente de geografias, etnias, classes sociais, etc. O que define o grau de distanciamento 3 a forma73o de um cidad3o, que 3 mais ou menos capaz de lidar com a superdiversidade do mundo. Quem 3 formado para a diversidade estar 3 a princ3pio, mais pronto para conviver com as diferen7as.

Como fruto desse despreparo para lidar com a superdiversifica73o cultural, surgem as afirma73es generalizantes, que constroem o aluno chin3s como passivo. S3o discursos de autoridade que, repetidos e aceitos sem reflex3o, passam a essencializar essa carater3stica como um tra7o fundamental e fixo desse indiv3duo.

Para repensar esses estere3tipos, selecionamos o reparo como um 3ngulo espec3fico de estudo: o reparo constitui um espa7o muito delicado de uma intera73o, porque p3e em risco as faces de todos os sujeitos. Reparar a pr3pria fala ou a do outro

é um momento de tensão, mas, ao mesmo tempo, pode colocar em ação atitudes de cooperação que, em geral, são quase invisíveis aos olhos dos que não analisam a interação em nível micro e, portanto, não consideram todos os aspectos socioculturais e discursivos que estão envolvidos nas ações sociais de sala de aula.

Segundo Kanitz (2010, p. 18), “a organização de reparo é recurso central na organização 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”. Ou seja, o reparo é um processo de interação dos participantes, que visa garantir a intersubjetividade como convergência entre realizadores de ações (Garcez, 2008, p. 30).

Como define Schegloff (1992, apud Garcez, 2008, p. 31), a intersubjetividade não seria meramente a convergência entre múltiplos intérpretes do mundo, mas a convergência potencial entre os realizadores de uma ação ou parcela de conduta e seus recipientes, como coprodutores de um incremento de realidade internacional e social. Esse esforço de manter a intersubjetividade na sala de aula é justamente uma ação de cooperação, pois a entendemos como esforço conjunto dos participantes para atingir um determinado objetivo no contexto interativo.

Acreditamos que o empenho em cooperar, por parte do aluno, deve ser observado em nível interativo, uma vez que a interação é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, para a administração das relações entre os participantes envolvidos, e para a organização das práticas na sala de aula, que são compostas pelas atividades e tarefas (Walsh, 2013, p. 3). Além disso, é na interação em sala de aula que os participantes se engajam na construção coletiva do conhecimento, dos significados sociais, das crenças, das identidades e das relações interpessoais (Fabrício, 2007; Teixeira e Silva, & Martins, 2009 ; Yan, 2012). Em resumo, a

cooperação na sala de aula é configurada na interação. Ao analisar a construção conjunta da cooperação entre os sujeitos na sala de aula, podemos identificar melhor as ações interdependentes dos interagentes e, assim, ajudar a desconstruir uma visão essencializada sobre os alunos chineses.

1.2 Objetivo do estudo

Em função do que expusemos, o presente trabalho tem como objetivo principal abordar, em nível internacional, o tema “construção conjunta da cooperação na sala de aula”, por intermédio do estudo das estratégias de reparo na sala de aula.

A escolha desse tema prende-se à convicção de que a aprendizagem não se constrói em um sentido unilateral, concentrada no professor, mas a partir das interações cooperativas entre professor(es) e aluno(s), aluno(s) e aluno(s). Essa cooperação é construída conjuntamente, uma vez que os participantes da sala de aula têm um papel protagonista no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo conjuntamente para resolver problemas na interação em sala de aula e alcançar o objetivo pedagógico.

Soma-se a isso o fato de que os estudos da interação, como o que ora propomos – muito raros no contexto de ensino de português na China –, não se preocupam em fazer generalizações, mas em entender os aspectos e processos que operacionalizam as ações humanas em diferentes contextos. Dessa forma, a reflexão, tanto de docentes quanto de discentes, sobre como eles constroem e criam, local e discursivamente, a sala de aula é ainda pouco comum.

Sob esse ângulo, chamamos a atenção para o fato de que a cooperação na sala de aula deve ser estudada sempre contextualizadamente, haja vista a possibilidade de ela

ser interpretada e definida de variadas formas, uma vez que se trata de um espaço onde se cruzam diferentes propostas político-pedagógicas, elaboradas pelas instituições de ensino, por diversas visões educacionais, conforme a percepção dos professores sobre os aspectos culturais e científicos envolvidos e, também, pelas crenças de aprendizagem de todos os interagentes.

Em uma sala de aula inspirada por uma visão hierárquica rígida e autoritária de educação e de ensino, a obediência automática e acrítica dos participantes pode ser considerada uma ação cooperativa. Em contrapartida, em uma sala de aula orientada por uma visão dialógica de educação, que organiza a interação com base em princípios democráticos e humanistas, a ação cooperativa será caracterizada pela crítica como direito à voz e, igualmente, ao silêncio, valorizando os pontos de vista e interesses de todos os envolvidos.

Com essas reflexões, colaboramos para que os interagentes tornem-se mais atentos em relação ao que estão fazendo aqui e agora na sala de aula. Dessa forma, este trabalho, se coloca como um instrumento para os estudos da interação, uma vez que podemos analisar melhor o que está acontecendo em nossas salas de aula e planejar, a partir disso, aulas mais adequadas. Também destacamos que o ambiente de estudos, nos contextos que ensinam língua portuguesa, são ainda extremamente generalizadores e conservadores, carecendo de uma reflexão mais contemporânea sobre língua, cultura e interação em sala de aula; para tanto, trazemos a nossa colaboração.

1.3 Potenciais contribuições do estudo

Retomando a nossa preocupação com a leitura estereotipada dos alunos chineses e o pouco conhecimento das estratégias de cooperação na interação em sala de aula,

levantei perguntas para discutir, por meio desta pesquisa:

- (1) Os alunos constroem cooperação em uma sala de aula de português como língua não materna na China?
- (2) Quais são as estratégias discursivas que adotam e como elas os ajudam a cooperar uns com os outros?
- (3) De que maneira o reparo – um elemento crucial em sala de aula – colabora para a construção dessa cooperação?

No que se refere a essa estratégia específica, indagamos:

- Em que momento os interagentes iniciam o reparo?
- Com que recursos linguísticos fazem essa iniciação?
- De que maneira o aluno selecionado “opera” para concluir o reparo?

A fim de responder a essas perguntas, entender a posição e as técnicas de iniciação, bem como as operações de conclusão, analisamos as trajetórias de organização do processo do reparo. A partir dessas perguntas, então, esta pesquisa de doutoramento foi iniciada. Para realizá-la, foi adotada uma perspectiva de natureza qualitativa, a partir de uma visão mais holística sobre o fenômeno, uma vez que são focalizados processos e não resultados. Procuro compreender a interação em sala de aula, segundo a ótica dos participantes da situação estudada e, daí em diante, situar a interpretação dos aspectos estudados.

No que diz respeito à organização da tese, ela está dividida em cinco capítulos. No Capítulo 1, há uma visão geral sobre a relação entre a língua, sociedade e cultura, especialmente, a partir de uma perspectiva interativa, pelo estabelecimento da Sociolinguística Internacional. Além disso, estão apresentadas discussões básicas sobre a interação em sala de aula, bem como acerca dos estudos das estratégias discursivas para a construção da cooperação.

No Capítulo 2, faz-se uma revisão mais específica, focalizada no fenómeno de reparo. A revisão bibliográfica sobre o reparo na fala cotidiana destacou, primeiramente, conceitos importantes e aspectos como “a posição de iniciação”, “as técnicas de iniciação” e “as operações de reparo”. A seguir, adentrou-se em uma revisão mais específica, ligada ao contexto do ensino de línguas não maternas, discutindo os limites dos estudos existentes e indicando caminhos para investigar esse fenómeno sob um ponto de vista mais holístico.

No Capítulo 3, abordamos a natureza metodológica do nosso trabalho, nomeadamente, um estudo de caso, orientado pela microanálise etnográfica dos dados das aulas filmadas. Além disso, descrevemos o contexto da pesquisa, os perfis dos participantes, o processo de coleta de dados e, por último, explicitamos os critérios de transcrição de dados.

No Capítulo 4, faz-se a análise dos casos de autorreparo autoiniciado, a partir de três aspectos: da posição de iniciação do autorreparo, ou seja, as suas trajetórias de organização, de quatro técnicas principais de iniciação de reparo e de sete operações principais de autorreparo autoiniciados.

No Capítulo 5, casos de autorreparo heteroiniciado foram analisados, também a partir de três aspectos: das trajetórias de organização de turnos do autorreparo heteroiniciado; das técnicas de iniciação, feitas por outro(s) aluno(s) e pelo professor; e das operações de conclusão de reparo, realizadas pelo aluno que produz a fonte de problema.

Por fim, a conclusão da tese é feita com base nas discussões dos capítulos de análise, chamando a atenção para uma visão mais ecológica do fenómeno de reparo. Para tanto, ele é destacado como um recurso interativo muito importante para construir a cooperação e, a partir desse aspecto, rediscute-se, assim, a questão da “passividade”,

levantada no início do trabalho, que é encerrado, então, com as referências bibliográficas e os anexos.

1.4 Declaração da originalidade

O conteúdo desta tese é original e não foi previamente submetida a nenhuma instituição de ensino superior para a obtenção do grau de doutoramento. Além disso, afirmo que o conteúdo deste estudo não apresenta materiais publicados ou escritos por outros autores, excepto por aqueles que estão citados no presente trabalho.

Partes deste estudo resultaram em algumas publicações que são listadas a seguir:

Livro publicado

- 1) Teixeira e Silva, Roberval; Yan, Qiarong; Espadinha, Maria Antónia; Leal, Ana Varani. (eds.) 2012. *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. CDROOM.ISBN: 978-99965-1-035-9.

Artigos e capítulos publicados

- 1) Yan, Q.R & Baptista, L. (2018) Estudo de caso sobre o uso do português língua estrangeira por sinofalantes. In: Grosso, M. J and Zhang, J. (ed.) *A promoção do português em Macau e no Interior da China*. Lisboa: Lidel
- 2) 颜巧容 (Yan, Q. R. (2017). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作 A cooperação na educação de língua portuguesa entre a parte continental da China e a Região Especial Administrativa de Macau e os Países de Língua Portuguesa. 葡语国家发展报告 Development Report of Portuguese-speaking Countries (2015-2016). C. 王成安, 张敏, 刘金兰 (Wang, Zhang, M. and Liu, J. L) . Beijing, social sciences academic press (CHINA)
- 3) Yan, Q.R. 2012. Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade. In: TEIXEIRA E SILVA, R. (Org). *Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em Língua Portuguesa na China e em Macau*. Fragmentum, 35, vol 2. Laboratório Corpus: Universidade Federal de Santa Maria

Publicação em prelo

- 1) Yan, Q.R. 2012. Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade. In: TEIXEIRA E SILVA, R. (Org). *Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em Língua Portuguesa na China e em Macau*. Fragmentum, 35, vol 2. Laboratório Corpus: Universidade Federal de Santa Maria

Apresentações em conferências

- 1) Yan, Q. R (2017) “As operações no autorreparo autoiniciado”, IV Fórum Internacional do Ensino de Português na China.
- 2) Yan, Q. R (2017) “Ensino de língua portuguesa na China: novos fenómenos em tempos de superdiversidade”, XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas. Instituto Politécnico de Macau
- 3) Yan, Q. R. (2016) “Como construir uma aula de língua estrangeira mais participativa e colaborativa?”, Conferência do Ensino de Português como a segunda língua. Universidade de Macau.
- 4) Yan, Q. R. (2013) “Intercultural Interaction: Meeting East and West in the Chinese classroom” International Conference of Asian Study, Universidade de Macau.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 2 - Interação, língua e construção de mundo

2.1 Panorama geral da SI

A Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem de análise do discurso, que busca entender a inter-relação entre linguagem, sociedade e cultura. Trata-se de um enquadramento teórico e metodológico qualitativo e interpretativo para estudar as interações que elaboram as práticas comunicativas (Gumperz, 1982a, 1982b, 1982c; Goffman, 1959, 1967, 1974; Tannen, 1992; Schiffrin, 1996; Pereira, 2002; Ribeiro & Garcez, 2002; Teixeira & Silva, 2010), em diferentes contextos espontâneos e institucionais como, por exemplo, a conversa, a entrevista, a consulta médica e a sala de aula (Tannen, 1992; Pereira, 2002; Ribeiro & Garcez, 2002).

Nesses estudos, os momentos de interação face a face são tratados como cenário da construção do significado social e da experiência. Conforme afirmam Ribeiro e Garcez (2002, p. 7):

Em qualquer tipo de encontro face a face, na condição de participantes, estamos a todo momento introduzindo ou sustentando mensagens que organizam o encontro social, mensagens essas que orientam a conduta dos participantes e atribuem significado à atividade em desenvolvimento ao mesmo tempo em que ratificam ou contestam os significados atribuídos pelos demais participantes.

Nesse sentido, a natureza dialógica da comunicação humana é ressaltada: tanto o falante como o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição de “o que está se passando aqui e agora?”, procurando gerar os significados para o discurso, a partir do contexto interacional.

Por isso, nessa abordagem, os significados são situadamente interpretados e coconstruídos pelos interagentes. Como coloca Tannen (2004, p. 76): “Interactinal Sociolinguistics sees meaning not as inherent in words, but rather as jointly created by speakers and listeners in the act of using language to accomplish interactive goals”.

Sendo assim, quando os participantes não compartilham ou compartilham poucos conhecimentos culturais, sociais e linguísticos, as interpretações das pistas de contextualização (Gumperz, 1982b) dadas e consequentes inferências dos sentidos dos discursos (verbais e não-verbais) criados na interação podem ser muito diferentes, o que resulta em mal-entendimentos. Por meio da análise dos comportamentos verbais e não-verbais dos interagentes, portanto, é possível identificar e discutir fatores sociais e culturais, que constituem o processo de interpretação da linguagem dos interlocutores e, com isso, analisar diferentes contextos de interação.

Então, não é difícil entender a afirmação de Gumperz (2015, p. 312): “A main IS (Interactional Sociolinguistics) theme is the inherent linguistic and cultural diversity of today’s communicative environments”.

Ressaltamos que o estudo da diversidade, sob a perspectiva da SI, não é igual àqueles feitos por abordagens tradicionais da sociolinguística, que analisam os fenômenos sociais a partir de generalizações a respeito de comunidades previamente agrupadas por critérios não linguísticos, tais como residência, classe social, profissão, etnia, faixa etária etc., e que usam tais generalizações para explicar e prever comportamentos individuais. A SI focaliza os processos interativos, nos quais os participantes negociam as interpretações dos sentidos.

Como afirma Gumperz (1982a, p. 7):

Simple dichotomous comparisons between supposedly homogeneous and supposedly diverse groups therefore do not do justice to the complexities of communication in situations of constant social change such as we live in. We need to be able to deal with degrees of differentiation and, through intensive case studies of key encounters, learn to explore how such differentiation affects individuals’ abilities to sustain social interaction and have their goals and motives understood.

Os estudos iniciais da SI (Erickson, 1975; Gumperz, 1982a, 1982b; Erickson & Shultz, 1982) focalizaram as falhas na comunicação interétnica ou a interação

intercultural.

Com o desenvolvimento da área, os estudos passaram a não se restringir à interação interétnica, mas a serem usados para analisar a comunicação humana em diferentes contextos institucionais ou não.

Teixeira e Silva (2010, p. 164) destacam a importância de ver a relação entre a interação e as diversidades:

Um dos pilares da SI é assumir que as interações ocorrem em e constroem um espaço de diversidade cultural, religiosa, étnica, étnica, étnica, étnica, étnica, de classe, de gênero, de poder. Adotada esta perspectiva para analisar o universo pedagógico e escolar, abre-se caminho para a construção de um ambiente interativo no qual a convivência com a pluraridade pode levar à aceitação, compreensão e respeito em relação às diferenças.

Entendemos que as interações não somente refletem as diversidades, mas também as constroem. Segundo Ribeiro e Pereira (2002), é no contexto interacional que as relações sociais são negociadas, modificadas e confrontadas. É justamente na interação que um sujeito constrói e mantém relacionamento com os outros, exerce poder, projeta, negocia identidade e cria comunidades.

Pereira (2002) destaca que a SI busca estabelecer uma ponte entre duas abordagens no estudo da diversidade: uma que focaliza práticas comunicativas moldadas por disposições para agir e perceber o mundo, a partir de forças políticas e econômicas e dos relacionamentos de poder; outra, de natureza construtivista, que reivindica serem os nossos mundos moldados por intermédio da interação.

A interação não é determinada e somente influenciada pelos traços contextuais provenientes de informações sócio-históricas-culturais, tais como etnia, raça, gênero, classe social, religião, ideologia, crenças, padrões linguísticos e culturais, em macro nível, mas também remete às informações situacionais ou locais.

Ribeiro e Pereira (2002, p. 51) esclarecem a coexistência de micro e macro contextos no discurso:

Antropólogos, sociólogos e linguistas têm nos fornecido instrumentais teóricos e metodológicos para melhor entendermos o contexto interacional a partir do qual as relações sociais são negociadas, modificadas, confrontadas, dentre outros jogos interacionais. Podemos perceber o contexto de forma micro, captando mais especificamente as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma micro, ou de forma macro, refletindo sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso. Enquanto participantes em qualquer encontro face a face, nos utilizamos, a todo o momento, de pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002; 1992) que nos remetem tanto para informações contextuais a nível micro (sócio-interacional, pessoal) como a nível macro (histórico, institucional).

Nesse sentido, uma questão importante é que não ficamos na proposta inicial da SI, isto é fazer análise microanalítica do discurso, mas procuramos entender que microscópicas e macroscópicas características da linguagem constroem e destroem posições sociais, marcam pertencimentos e exclusões. Então, trata-se de uma análise altamente polifônica. As perspectivas teóricas e metodológicas da SI para analisar o discurso podem nos fazer perceber o que acontece em uma situação social (na sala de aula, por exemplo).

A SI estabelece um importante diálogo, desde a sua origem, com diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística, a Antropologia e a Sociologia. Concretamente, o quadro teórico da SI se baseia, principalmente, nas contribuições do linguista e antropólogo Del Hymes, do sociólogo Erving Goffman e do antropólogo John Gumperz. A seguir, fazemos uma revisão breve desses três ramos de estudo.

2.1.1 Del Hymes - Etnografia da Comunicação (EC)

Apresentada por Del Hymes na década de 1960, a Etnografia de Comunicação (EC) é um campo de estudo que busca analisar os padrões de comportamento comunicativo. O objetivo central da EC é descobrir e formular regras para o uso apropriado da linguagem em contextos específicos (Saville-Troike, 1996).

Hymes (1972) faz uma proposta de caracterização do **evento de fala** – definido como uma atividade diretamente governada por regras ou normas para o uso da fala

em uma dada sociedade e cultura, a fim de analisá-lo. O autor Hymes (1974) propõe um modelo para descrever o contexto onde ocorre SPEAKING, no qual ele inclui: S – situação; P – os participantes; E – os fins e/ou propósitos; A – os atos (as sequências conversacionais); K – key (inclui os aspectos emocionais do discurso, o formal/informal); I – o meio, o veículo; N – as normas de interpretação e de produção; G – os gêneros discursivos.

Para Hymes, ao se utilizar esse modelo, é possível revelar as convenções (regras ou normas) socioculturais para o uso da fala em uma dada sociedade. A SI, em muitos aspectos, foi influenciada pela Etnografia de Comunicação, dando especial importância ao contexto e à competência comunicativa, além de reconhecer que as diferentes normas culturais e convenções sociais orientam o uso da linguagem.

Para Gumperz e Cook-Gumperz (2008), as análises dos eventos de fala desempenham um papel importante, pois chamam a atenção para a relevância do contexto na fala e tratam o discurso como o local principal para os estudos de língua e cultura. No entanto, Os mesmos autores e Gumperz (1982a; 2015) argumenta que o evento da fala, como caracterizado, pode não revelar o dinamismo da interação.

O conceito de contexto, definido pela Etnografia de Comunicação, ainda é apresentado de uma forma mais estática e pré-definida. No entanto, para a SI, os contextos são mutáveis/processuais e coconstruídos pelos participantes de cada interação.

Além da contribuição de Hymes (1972, 1974), Tannen (1992), Schiffrin (1996) e Pereira (2002) destacam-se as contribuições dos trabalhos do sociólogo Goffman e do antropólogo Gumperz para a Sociolinguística Interacional. Quanto às contribuições dos dois, Schiffrin (1996, p. 307) explica:

Goffman's analysis of face-to-face interaction provides an understanding of how language is situated in particular circumstances of social life and how it both

reflects and adds meaning and structure to those circumstances. [...] Gumperz's analyses of verbal communication help us understand how people may share grammatical knowledge of a language but differently contextualize what is said, in such a way that very different messages are produced and understood.

Como dois pilares teóricos da SI, os pressupostos e conceitos básicos de Goffman e Gumperz (apresentados a seguir) completam-se mutuamente, a fim de entendermos melhor o processo interacional.

2.1.2 Goffman e a microssociologia

Evring Goffman, sociólogo que nasceu no Canadá atuou a maior parte de sua carreira acadêmica no Departamento de Sociologia da Universidade da Pensilvânia. É considerado um dos mais influentes sociólogos no contexto norte-americano. A sua análise da interação face a face argumenta como a língua é situada em cada encontro particular do espaço social e como ela reflete e acrescenta sentidos a esses encontros.

Contrariando as correntes da macrosociologia, juntamente com os etnometodólogos, Goffman desenvolveu em nível estudos sociológicos que versam sobre a comunicação e a interação face a face. O que difere seus estudos de outros é a sua concentração nos fenômenos do processo interativo.

Um conceito importante, proposto por Goffman (1982), para analisar a sociedade em nível, é a ordem interacional – um nível distinto de organização discursiva, que liga língua e sociedade, os aspectos verbais e sociais, deve ser analisada nas suas próprias unidades analíticas.

Na verdade, o seu interesse pela interação situada já tinha sido anunciado mais cedo. Em 1964, no artigo intitulado “A situação negligenciada”, Goffman chama a atenção dos pesquisadores linguistas, sociolinguistas, antropólogos e sociólogos à importância da situação social engendrada na comunicação face a face, fazendo o

apelo para que ela fosse tratada como o cenário da pesquisa, haja vista a possibilidade de monitoramento mútuo e a organização social da conversa.

Nesse artigo, o autor propõe conceitos como **situação social**, **agrupamento** e **encontro**, para melhor descrever a natureza social da interação, ressaltando a intersubjetividade da fala em interação.

Goffman (2002, [1964]) define **situação social** como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento; um lugar em que um sujeito se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão presentes, e para quem os outros sujeitos são acessíveis de forma semelhante. De acordo com essa definição, uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais interagentes se encontram na presença imediata e também mediada um do outro, e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado.

As pessoas, coletivamente, em uma dada situação, são tratadas como um **agrupamento**. Mesmo que os participantes pareçam estar divididos, calados e distantes, ou somente momentaneamente presentes, nessa situação, eles são um agrupamento.

As regras culturais estabelecem como os sujeitos devem se conduzir, em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes na situação.

Quando duas ou mais pessoas, em uma situação social, ratificam conjuntamente umas às outras, como cossustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel, assim se forma um **encontro**, que é um empreendimento dos participantes em orientação conjunta, ou comprometimento de face. Há tipicamente uma aproximação física, mediante a qual os participantes se orientam na direção um do outro e se desviam daqueles que estão presentes na

situação, mas que não estão oficialmente no encontro. Há regras claras para o início e término; a entrada e a saída de certos participantes, em particular; para as exigências que um encontro pode requerer de seus sustentadores; e para o decoro de espaço e som, que deve ser observado, em função dos participantes excluídos, mas ainda presentes à situação.

Esses conceitos ajudam-nos a entender a natureza social da interação em sala de aula – agrupamento do qual professor e alunos fazem parte. Em uma aula, tal agrupamento pode acontecer em diferentes encontros, por exemplo, o professor e alguns alunos estão em uma orientação conjunta para aprendizagem de língua, contudo, alguns alunos podem ter iniciado outro encontro para discussão de um novo assunto.

2.1.3 Gumperz e a comunicação verbal

Gumperz se propõe a desenvolver a abordagem da sociolinguística interacional, no âmbito dos processos comunicativos da interação humana, a fim de tratar da relação entre cultura, sociedade e a língua, buscando dar conta da diversidade linguística e cultural na interação do dia a dia e documentar o seu impacto na vida das pessoas.

Segundo Gumperz (2015), o tema principal da Sociolinguística Interacional é a diversidade intrínseca, em termos linguísticos e culturais, que constituem o ambiente comunicativo de hoje. Esse interesse resultou de um dos seus primeiros trabalhos de campo com dialetos sociais e regionais e dos seus estudos sobre o bilinguismo em pequenas comunidades rurais na Índia, Noruega, Austrália e Estados Unidos, durante as décadas de 1950 e 1960. Posteriormente, o autor desenvolveu um enquadramento teórico e uma abordagem metodológica, que se tornaram fundamentais para SI, na

década de 1970, apresentados em seu livro, publicado em 1982, com o nome *Discourse Strategies*.

Na introdução desse livro, Gumperz destaca a relação entre a língua e a sociedade, afirmando que as diferenças socioculturais e seus reflexos linguísticos são causas de mal-entendidos ou da construção de estereótipos e da discriminação social. Para ele, as diferenças linguísticas desempenham um papel importante e positivo na sinalização das informações, criando e mantendo os limites sutis de poder, estatuto, papel e especialização profissional – elementos formadores da nossa vida social.

Gumperz (1982a, p. 6) afirma o seguinte:

But the more I learned about the nature and functioning of conversational strategies, the more I became convinced that socio-cultural differences and their linguistic reflections are more than just causes of misunderstanding or grounds for pejorative stereotyping and conscious discrimination. Language differences play an important, positive role in signaling information as well as in creating and maintaining the subtle boundaries of power, status, role and occupational specialization that make up the fabric of social life.

Gumperz (1982a, 1982b, 2002, 2015) notou também a importância do conhecimento cultural e das convenções comunicativas na interação. Para o autor, o que distingue a situação urbana nos dias de hoje é a mudança nos modos de interação entre os subgrupos, nas formas pelas quais sujeitos se relacionam uns com os outros e no sistema pelo qual são governados. Em nossa vida diária, tornamo-nos altamente dependentes de serviços públicos e da cooperação de pessoas que podem não partilhar nossa cultura.

Nesse sentido, o autor afirma ainda que, com o desaparecimento das pequenas sociedades, a diversidade de conhecimento cultural e de convenções comunicativas passa a desempenhar importantes funções de sinalização na interação cotidiana.

Gumperz (1982a, 1982b, 2015) defende as suas ideias sobre a comunicação, com base nas perspectivas teóricas de etnografia da comunicação de Hymes, a partir dos

conceitos de **enquadramento** e da **ordem de interação**, propostos por Goffman, nos experimentos de etnometodologia de Garfinkel e na cooperação conversacional de Paul Grice.

Aqui, apresentamos uma ideia geral de Gumperz (1982a, 1982b, 2015) sobre a comunicação humana: (1) a comunicação não pode ser estudada de forma isolada, nem deve ser vista apenas a partir de elementos estruturais. A produção de sentenças em si não constitui comunicação; (2) a comunicação é uma atividade social, que requer esforços coordenados de dois ou mais sujeitos; é intencional e se baseia nas inferências que dependem dos pressupostos de boa-fé de ambas as partes. As interpretações são conjuntamente negociadas por falantes e ouvintes; os julgamentos são confirmados ou modificados pelas reações que os sujeitos evocam um ao outro; as conversações, em si mesmas, contêm evidências internas, indicando se os falantes partilham ou não de convenções interpretativas, se têm ou não sucesso na realização de seus propósitos comunicativos; (3) os pressupostos, culturalmente específicos, exercem um papel fundamental para se fazer inferência; as informações sobre os enquadres contextuais são comunicados como uma parte do processo de interação.

Todos os sentidos, na visão do autor, provêm de interpretação situada, como coloca o autor: “uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento.” (2002[1982], p.151). Segundo Tannen (2004), esse conceito de sentido é fundamental para a noção de **inferência conversacional**: o processo ativo pelo qual o ouvinte desenvolve uma interpretação do que o falante está dizendo. Inferência conversacional é um processo contínuo de interpretação de significado, que reside não só nas palavras faladas, mas em todos os aspectos de como elas são faladas.

Esse processo de interpretação crucialmente depende das pressuposições culturalmente compartilhadas e contextualmente sensíveis, sendo que os sinais dos nossos propósitos comunicativos, que criam coerência e guiam a interpretação desses mesmos propósitos, são as **pistas de contextualização**. Gumperz (2002 [1982a], p. 152) explica o que são as pistas de contextualização:

Consideramos, como pressuposto básico, que essa canalização de interpretação se realiza por implicaturas conversacionais baseadas em expectativas convencionalizadas de coocorrência entre conteúdo e estilo de superfície. Isso significa que é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede. Tais traços são denominados pistas de contextualização.

Gumperz (2002[1982a]) defende que o valor sinalizador dessas pistas depende do reconhecimento tácito do significado por parte dos participantes. Quando todos entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e, normalmente, têm lugar, sem serem percebidos. Todavia, quando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos.

Nesse sentido, quando acontecem falhas de comunicação, não é adequado simplesmente julgar a reação do nosso interlocutor, como antipática, passiva, não cooperativa, porque geralmente não nos damos conta de que ele possa ter interpretado com outros sentidos as pistas de contextualização que lhe oferecemos.

Revisando os pressupostos e conceitos básicos do Gumperz, entendemos que, para criarmos e sustentarmos o envolvimento conversacional, necessitamos de conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical. Ao decidirmos tomar parte em uma dada interação, necessitamos estar atentos e culturalmente aptos a inferir sobre o que está sendo tratado na interação e quais expectativas os participantes sinalizam. Esse processo inferencial baseia-se em

pressuposições ou interpretações sobre os propósitos comunicativos dos interlocutores, sendo que elas terão validade apenas quando conjugadas a conhecimentos pressupostos (culturais e de convenções comunicativas), reinterpretados na conversa e construídos social e interacionalmente.

Para finalizar esta seção introdutória sobre a Sociolinguística Interacional, sublinhamos a produtividade dessa perspectiva para entender e analisar as interações em sala de aula, que são o foco do presente estudo.

A SI propõe uma visão teórica interdisciplinar para discutir a complexidade inerente a qualquer tipo de encontro face a face. Quanto ao contexto escolar e à sala de aula, esta perspectiva assume que o espaço sociocultural da sala de aula é construído local e conjuntamente, no sentido de atingir determinados fins. Os conceitos elaborados nessa abordagem teórica permitem-nos identificar e estudar as pistas verbais e não-verbais que são produzidas e interpretadas por alunos e professores, e que orientam os seus comportamentos, posturas, ideologias e a organização do poder em sala de aula. Em uma aula de português como língua estrangeira, por exemplo, o professor e os alunos podem não compartilhar convenções comunicativas e não reconhecer as pistas contextuais dadas pelo seu interlocutor ou, ainda, interpretá-las de outra maneira. Por isso, entender a fala na interação em sala de aula necessita de uma análise que considere os fatores socioculturais incorporados no uso da linguagem.

Retomando o nosso tema do estudo, a “cooperação”, em nível internacional na sala de aula, essa perspectiva pode elucidar a forma como se constitui a cooperação e compreender de que maneira os participantes procuram atingir um dos objetivos maiores da sala de aula: a construção do conhecimento.

2.2 Interação em sala de aula

Concordando com Carvalho e Gonçalves (2000, p. 72), uma questão permanentemente preocupante é a contradição apresentada entre o que dizem os professores sobre o ensino e o seu desempenho em sala de aula.

No contexto do ensino de português como língua não materna na China, quando, em encontros, seminários, reuniões e mesmo em conversas mais informais, discutimos teoria e metodologia do ensino de línguas estrangeiras, muitos professores apresentam um discurso aberto e receptivo às abordagens didáticas menos conservadoras, como, por exemplo, o ensino baseado nos gêneros discursivos, em tarefas ou em projetos.

Essas abordagens, a princípio, parecem dar mais espaço aos alunos, procurando garantir o foco da aprendizagem na interação, não, como em perspectivas mais tradicionais, no professor, no conteúdo ou no aluno. Apesar dessa postura aparentemente mais aberta ao novo, muitos colegas comentam as dificuldades encontradas em implementá-las nas aulas. Com o objetivo de organizar aulas, nas quais se estimule mais engajamento e participação dos alunos, as atividades e sequências são cuidadosamente planejadas, seguindo abordagens e metodologias de ensino consideradas menos tradicionais. Esse esforço, contudo, não apresenta os resultados esperados, nos momentos de interação em sala de aula. Ouvimos comentários recorrentes dos professores, tais como “os alunos não participam ativamente”, “não mostram interesse como deveriam”. Assim, alguns educadores chegam à conclusão generalizada de que esses novos métodos talvez não sejam adequados aos alunos chineses.

Entendemos que não há teorias ou métodos perfeitos, capazes de resolver a complexidade do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois entre teoria e prática, há muitas contradições. Há, contudo, sem dúvida, um processo de

relação entre o conhecimento teórico, que vamos construindo, e o reflexo desse conhecimento nas práticas. Essa relação não é direta, por isso há tensões entre teoria e prática, reflexão e experiências significativas, provenientes de discussões sobre a prática, a partir da teoria, que podem garantir uma constante mudança de postura, haja vista a inexistência de métodos perfeitos para servirem como solução a todas as dificuldades oriundas do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, segundo Saliés (2011), devem desenvolver competências para lidar com a realidade dos aprendizes e o desenvolvimento de múltiplos letramentos, capazes de atender não apenas às necessidades locais do contexto de aprendizagem, mas também às do contexto maior da vida no mundo contemporâneo. Em outras palavras, os professores devem tomar decisões pedagógicas a partir do contexto que vivenciam e, dessa forma, tentar formar aprendizes “críticos, autônomos, solidários [...] e capazes de entender a realidade na qual se inserem e sobre a qual são emponderados a agir por meio da ação pedagógica.” (Duarte, 2007, apud Saliés, 2011, p. 459).

A partir da visão de que é por meio da interação que se constroem o significado social, as experiências, as crenças, as identidades, as relações interpessoais, focamos na interação em sala de aula para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é preciso ter acesso ao que ocorre nesse espaço, a fim de entender de que maneira se relacionam as falas dos professores, aos quais nos referimos no início da seção, e os resultados que eles esperam da dinâmica de suas aulas.

Além disso, analisar a interação na sala de aula possibilita-nos entender as formas de participação dos alunos (as estratégias discursivas adotadas por eles durante seu envolvimento na interação, como cooperam para atingir determinados objetivos de aprendizagem) que, muitas vezes, são implícitos para os professores – tanto para os

falantes nativos da língua-alvo quanto para os que compartilham a mesma língua materna dos alunos.

Nesta seção, fazemos uma revisão bibliográfica sobre os estudos que apontam a importância da interação em sala de aula, na aprendizagem de língua estrangeira, e discutimos modelos mais e menos conservadores de organização interacional, observando as propostas mais inovadoras, a fim de projetar outros caminhos, capazes de construir melhor interação em sala de aula, atendendo, com isso, às demandas e desafios que surgem em um contexto educacional imerso em superdiversidade e complexidade.

O papel essencial da interação na aprendizagem de língua estrangeira já se evidencia em muitos estudos da área de ensino e aprendizagem das línguas (Mchoul, 1978; Pica, 1994, Mehan, 1998; Fabricio, 1999; Markee, 2000; Cazden, 2001; Schlatter et al., 2004; Luk & Lin, 2007; Teixeira & Silva, 2010; Moutinho, 2012; Ryan, 2013). Nesses trabalhos, verifica-se uma mudança de perspectiva, na qual a aprendizagem é vista como "fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído interacionalmente na linguagem" (Fabricio, 1999).

Schlatter et al. (2004), quando abordam o papel da interação na aquisição e uso de língua estrangeira, entendem que a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação. Segundo os autores, a aprendizagem da linguagem ocorre nos "micromomentos de cognição coconstruídos e instanciados na fala-em-interação" e, nesse sentido, "a sala de aula passa a ser um dos lugares ideais para proporcionar esses momentos que podem contribuir para mudanças observáveis no conhecimento e uso de uma nova língua" (Schlatter et al., 2004, p. 364).

Seguindo esse posicionamento, entendemos que o planejamento e a organização da interação em sala de aula são extremamente importantes e estão estreitamente

ligados à eficiência de aprendizagem de uma nova língua, porque podem criar mais condições para um uso rico e criativo da língua e, conseqüentemente, proporcionar mais oportunidades de aprendizagem.

Cazden (2001) ressalta que, além de ser o lugar no qual ocorre o ensino-aprendizagem, a fala-em-interação da sala de aula também estabelece, mantém e reorganiza as relações sociais, bem como expressa e constrói as identidades e atitudes dos participantes. Como a interação em outros encontros sociais, a interação em sala de aula também constrói espaços de diversidades culturais e linguísticas, relacionamentos pessoais, identidades, valores e ordens sociais. É justamente por esse motivo que sua análise não só pode revelar como o conhecimento é construído, mas também como as relações, identidades, valores e ordens sociais são coconstruídas pelos participantes no contexto. Para fazer uma análise da interação em sala de aula, é fundamental saber a diferenciação da forma de fala-em-interação das demais, principalmente da conversa cotidiana.

Em primeiro lugar, percebemos que a fala-em-interação em sala de aula é um gênero institucional, por isso, é importante levar em consideração os aspectos gerais que caracterizam tais interações. Drew e Heritage (1992, apud Garcez, 2006, p. 67) definem a fala-em-interação institucional nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional.
2. A interação institucional pode ainda envolver limites *especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

Revisando essas definições, Garcez (2006, p. 68) enfatiza a importância das metas na fala-em-interação institucional, uma vez que tratam da orientação compartilhada

entre os participantes nessa situação. O autor aponta que os participantes julgam os comportamentos e ações uns dos outros como apropriados ou não, relevantes ou não, em termos da sua relação com as atividades tidas como necessárias para se atingir a meta definida, situada nesse encontro. Além disso, não podemos esquecer que identidades institucionais específicas também são relevantes para os participantes, ao construírem uma interação institucional.

Entendemos que as metas convencionalmente associadas à sala de aula são o ensino e a aprendizagem, por isso, as ações e condutas dos participantes são por elas orientadas e consideradas oficialmente relevantes ou de maior prioridade nesse contexto. Quanto à questão das identidades, que são situadas e coconstruídas na interação, as de professor e de aluno são as mais significativas na interação em sala de aula. É preciso sublinhar que diferentes identidades vão emergindo e se sobrepõem no processo interativo: a de gênero, a de classe, a étnica etc. Tais identidades precisam também de ser levadas em consideração, uma vez que atuam na construção de relações de poder em sala de aula.

Como já discutimos na parte da teoria geral, as interações refletem e também constroem diversidades socioculturais (Ribeiro & Garcez, 2002; Pereira, 2002; Teixeira & Silva, 2010). Nesse sentido, entendemos que diferentes concepções educacionais e visões distintas sobre ensino-aprendizagem e o posicionamento de professor e alunos podem resultar em organizações diferentes da fala-em-interação na sala de aula. Consequentemente, sujeitos com diferentes *backgrounds* podem construir, de formas diferentes, ordens sociais e relações com os outros, além de, na sala de aula, projetar e negociar identidades e criar comunidades de maneiras diferentes.

Para discutir essa questão, vamos, a seguir, apresentar alguns aspectos interacionais que caracterizam duas categorias de aulas: uma considerada mais

tradicional e outra menos tradicional. Tentamos, com isso, revelar as perspectivas educacionais a elas subjacentes. Ressaltamos, todavia, que não é possível caracterizar rigidamente salas de aulas como tradicionais ou não tradicionais. O que existe é um *continuum*, que pode situar uma sala de aula mais próxima de uma ou de outra característica. Além disso, no processo histórico de desenvolvimento do conhecimento sobre ensino-aprendizagem institucional, muitos novos padrões estão sendo elaborados.

Considerar uma sala como mais ou menos tradicional também pode ser problemático. Assim, tomamos como parâmetros (i) aulas nas quais a produção do conhecimento é entendida como focalizada no professor, no conteúdo ou no aluno, e que estaremos chamando de mais tradicionais; e (ii) aulas nas quais essa produção é entendida como criada na interação entre sujeitos, considerando os contextos mediatos e imediatos que os constroem e que por eles são contruídos; a essas aulas, chamaremos de menos tradicionais

Segundo Mehan (1998), Cazden (2001) e Garcez (2006), a organização da fala-em-interação de sala de aula convencional ou tradicional (Cazden, 2001) se dá pela significativa presença da chamada sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), assim esquematizada: 1. Professor: Iniciação; 2. Aluno: Resposta; 3. Professor: Avaliação.

Segundo Garcez (2006), essa sequência de fala-em-interação é considerada como definidora do fazer da sala de aula convencional. Comparativamente, é comum ocorrer esse tipo de sequência nas interações de salas de aula em geral; no entanto, é pouco comum na conversa cotidiana. Segundo Cazden (2001, p. 46), o aspecto mais criticado desse tipo de sequência é que o professor inicia perguntas para as quais ele já sabe a resposta, ou seja, ele faz perguntas para obter informações conhecidas. No turno de

avaliação, quando a resposta do aluno não é a que o professor deseja, ele tem a prerrogativa de corrigir o que o aluno responde. Tal correção é feita, muitas vezes, sem atraso, hesitação, titubeio ou mitigação, contrastando com o que acontece na conversa cotidiana em que, no processo de reparo, observa-se uma operação bastante delicada.

A sequência IRA, então, é considerada uma organização da fala e, especialmente, uma sequência de avaliação. Na aula movida por sequências IRA, o papel do professor é de conhecedor de informações, responsável por avaliar a qualidade do desempenho de alunos, sendo o aprendiz discursivamente colocado em uma posição relativamente controlada de receptor de informações.

Garcez (2006, p. 71), ao discutir as consequências da estrutura sequencial IRA, defende que ela se presta à reprodução de conhecimento e não à sua construção conjunta, porque “É muito difícil escutar o que possa haver de inesperadamente legítimo, interessante, novo, informativo, surpreendente, enfim, correto, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida que fazemos”.

Sob esse raciocínio, o autor ainda aponta que a fala-em-interação de sala de aula, marcada por recorrência da sequência IRA, pode servir muito bem à autoridade do professor, com propósitos microinteracionais de manutenção da ordem disciplinar nas atividades escolares e, em um plano maior, para a formação de trabalhadores disciplinados e, conseqüentemente, essa postura, “difícilmente parece resultar na formação de cidadãos participativos e críticos” (Garcez, 2006, p. 69).

Além das sequências de IRA, há outros tipos nas práticas interacionais na sala de aula que, para nós, são familiares. Fabrício (2007) apresenta outras duas sequências, visando à garantia de resultados corretos e unificados: o professor fornece orientação para tarefas, os alunos a executam, o professor verifica a execução; ou o professor apresenta o conhecimento, os alunos o registram, praticam-no em exercícios e

submetem-no à aprovação do professor. O autor esclarece a natureza e a consequência dessas práticas interacionais da seguinte maneira:

Constituem [...] poderosos mecanismos de controle discursivo e interacional, produtores de padrões de correção e, como corolário, uma profusão de mesmidades e previsibilidades no que diz respeito às possibilidades de contribuições consideradas válidas; às formas de dizer e fazer, aos modos de olhar, ouvir e agir. (Fabrício, 2007, p.128).

Em última análise, entendemos que a performance do aluno na sala de aula está estreitamente ligada às rotinas interacionais e aos rituais didáticos da vida escolar que ele vivencia. Nas aulas em que o professor ocupa o papel central e controlador, os alunos são vistos como receptores do conhecimento, e o conhecimento em si e a cultura são tratados como algo padronizado e fixo. Consequentemente, nesse contexto, é difícil ver valorizada uma participação ativa e contribuidora por parte dos alunos. Por isso, quando os professores criticam a não participação dos alunos na sala de aula, devem, primeiramente, por exemplo, pensar na trajetória escolar que os alunos tiveram, no modelo de interação em sala de aula que ele próprio cria com os estudantes e não simplesmente atribuir a responsabilidade aos alunos.

Observamos que há uma tendência de mudança da concepção do ensino e aprendizagem no contexto educacional contemporâneo, resultante de uma discussão sobre novas propostas para reorientação das práticas interacionais recorrentes na sala de aula.

Cazden (2001, p. 48) notou uma mudança do currículo, que enfatiza menos os produtos e fatos e mais os processos e estratégias para aprender. A autora observou que os novos currículos nacionais de matemática da Inglaterra, publicados entre 1989 e 1991, enfatizavam a importância da interação em sala de aula como um meio essencial e dinâmico para atingir objetivos fundamentais de comunicação, tratando-na

como uma comunidade de aprendizagem, ao invés de meramente um grupo coletivo de aprendizes individuais.

Baseados nos dados coletados nas aulas de matemática, orientadas pelo novo curriculum, a autora notou algumas diferenças na fala-em-interação que caracterizam uma aula menos tradicional. São elas: em vez de fazer uma avaliação da fala anterior do aluno, o professor aceitava a resposta alternativa, pedindo uma justificativa; o professor respeitava a fala do aluno e valorizava a sua contribuição; quando surgiam diferentes respostas, o professor abria espaço para uma discussão, ratificando a voz dos alunos; o professor enfrentava o dilema de respeitar o pensamento dos alunos e atingir o objetivo pedagógico.

Mesmo que a autora não tenha definido o que é exatamente uma aula menos tradicional, vemos que, no exemplo mencionado, o professor abre maior espaço e valoriza mais a participação e a contribuição dos alunos.

Essa perspectiva de criar espaços de interação para a construção do conhecimento tem aparecido, nos últimos anos, em diferentes culturas. Na China, a transformação da interação na sala de aula também é uma das metas da Reforma Educacional, porque, nas décadas passadas, os líderes educacionais afirmaram que o padrão de interação social educativo chinês não conduzia ao desenvolvimento da capacidade de inovação e criatividade (Sargent, 2009, p. 1). No Programa para Reforma do *Novo Curriculum* para a Educação Básica, lançado pelo Ministério da Educação da China, em 2001, vê-se uma mudança da ênfase na prática do ensino, estimulando a participação e a contribuição dos alunos no processo de ensino e aprendizagem:

Deve-se mudar a situação atual de implementação do *curriculum* que enfatiza extremamente a aprendizagem baseada na transmissão, na reprodução e na memorização mecânica, estimulando a participação ativa dos alunos e a sua motivação para investigar e usar as suas próprias mãos, de modo que desenvolva as suas habilidades de coletar e processar informações e de analisar e resolver

problemas. (tradução nossa, Ministério da Educação da República Popular da China, 2001).

Sargent (2009, p. 28) fez uma pesquisa sobre a relação entre a implementação da Reforma do *Novo Currículo* e os padrões de interação social na sala de aula nas escolas primárias. A observação das aulas e as entrevistas em 15 escolas primárias de seis vilas nas províncias Gan Su, indicaram que os professores, usando o novo *currículo*, enfatizam mais o desenvolvimento da habilidade de expressão e pensamento dos alunos. A autora observa que os professores, influenciados pelas novas orientações de ensino-aprendizagem, usam mais frequentemente a técnica de fazer perguntas abertas, as quais possibilitam uma variedade maior de respostas e o desenvolvimento das ideias e opiniões dos alunos.

No Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 72), também vemos uma visão mais construtivista quanto ao ensino-aprendizagem. Nesse documento, o conhecimento é entendido como uma construção histórica e social, como resultado de “um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares”). Nesse processo de construção de conhecimento, a interação e a cooperação são vistas como aspectos pertinentes. Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 92):

O sucesso de um projeto educativo depende do convívio em grupo produtivo e cooperativo. Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc.

Nesse documento, estimula-se também a criação de um ambiente favorável à aprendizagem mais produtiva e cooperativa, ressaltando que é importante o professor aceitar a contribuição e assegurar a participação dos alunos:

A criação de um clima favorável a tal aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte

do grupo, assegurando a participação de todos os alunos (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998, p. 92).

Com uma transformação das visões pedagógicas evidentemente refletidas nos documentos curriculares nacionais, vemos, na prática, também um esforço de reorganização de padrões de interação, com o objetivo de buscar maior envolvimento e participação por parte dos alunos.

Garcez (2006) discute a relação entre os novos propósitos educacionais e o padrão de interação de sala de aula. Para ele, em uma educação orientada por um propósito de educação democrática e crítica, é possível haver interação em sala de aula fora do padrão IRA. O autor, então, apresenta uma prática alternativa da sequência IRA, que O Connor e Michael (1996) nomearam de revozeamento, “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo” (Garcez, 2006, p. 78). Nessa prática, o professor, em vez de unicamente fazer uma avaliação, reproduz o turno anterior falado pelo aluno, para incentivar uma contínua participação do mesmo ou o envolvimento de outros na discussão.

Em uma pesquisa feita em Escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Porto Alegre, o autor evidencia que a prática de sala de aula, apesar de ser também marcada por encadeamentos da sequência canônica da fala-em-interação na sala de aula convencional, apresenta traços próximos à prática do revozeamento. Os dados mostraram que a interação não se desenvolve apenas mediante perguntas sobre informações já conhecidas por parte do professor, mas também por perguntas abertas sobre a opinião dos alunos, ou perguntas sem respostas preparadas, criando, assim, um espaço para a discussão. Nessa prática, a perspectiva de construção conjunta de conhecimento, por meio da participação, está sendo mais valorizada do que o propósito de reprodução de conhecimento ou de disciplina.

Fabrício (2007) discute a necessidade da mudança da lógica monocultural para a lógica intercultural, no contexto de educação. A autora considera a escola como um universo intercultural:

É bem verdade que a contemporaneidade tem possibilitado uma compreensão do mundo social, e da escola como cenário necessariamente plural, mestiço e multicultural. [...] a escola pode ser considerada como um espaço múltiplo e complexo de “cruzamento de culturas”: a dos alunos, a dos professores, a dos currículos, a das diferentes salas de aula e grupos sociais que por elas circulam, a da instituição etc. (Fabrício, 2007, p. 129).

Nessa estrutura de participação, os alunos colaboram no desenvolvimento da aula, de uma forma responsável e engajada ao contexto educacional. O que é novo nessa proposta de prática interacional na sala de aula é o enfoque, que não se dá somente na organização da sequência do ensino e no planejamento da aula, mas, sobretudo, na coconstrução de novas regras e táticas para o espaço interacional, que incluem os aspectos da prática da tomada de turno, o desenvolvimento de conhecimento sobre a comunicação humana, mudança no arranjo espacial da sala de aula, tarefas de observação e avaliação, criação de desenvolvimento entre os alunos e formação de espírito colaborativo.

Vimos que, nessa estrutura de participação, os alunos mudam a postura de receptores do conhecimento para a de participantes contribuidores da construção desse conhecimento, demonstrando, com isso, mais engajamento interativo nos momentos comunicativos. O conhecimento é coconstruído e não simplesmente transmitido pelo professor; os docentes respeitam e valorizam mais o “universo” dos alunos e tendem a utilizar os recursos que eles têm para contribuir na coconstrução do conhecimento na sala de aula. Essa tentativa de organização da sala de aula é bastante nova e criativa, podendo nos incentivar a planejar aulas mais colaborativas e produtivas, formando, também, uma comunidade de aprendizagem mais cooperativa.

Discutindo essas novas tendências e práticas na sala de aula, entendemos que a cooperação, por parte do professor, ocorre no sentido de orientar os alunos e de dar espaço para eles contribuírem na construção de conhecimento e atingirem o objetivo pedagógico. Em contrapartida, para os alunos, cooperar é estar envolvido na autonomia e no desenvolvimento da aula, utilizando seus recursos como contribuição para a construção do conhecimento.

Como um dos pontos da partida do nosso estudo é discutir a ideia estereotipada da “passividade” dos alunos chineses, o foco na interação em sala de aula abre um caminho para estudar a competência interacional dos alunos chineses nas aulas de português. Niederauer (2014, pp. 410-411) define a competência interacional como:

A CI é compreendida como uma ação social conjunta entre os falantes, na qual se entende que os interlocutores precisam colaborar uns com os outros, dividindo a responsabilidade pelo sequenciamento da conversa, pela tomada de turno, pela organização do tópico, pela sinalização dos papéis que cada interlocutor assume na interação, entre outros.

O estudo do uso da linguagem dos alunos, em práticas situadas na sala de aula, possibilita a análise de como está sendo sua colaboração com os outros – aspecto que, muitas vezes, não fica explícito para os docentes e pesquisadores.

2.3 Construção da cooperação na sala de aula: estratégias discursivas

Como discutimos na seção anterior, na área de ensino de língua estrangeira, há uma tendência (ao menos) teórica para a construção de aulas mais democráticas e cooperativas, em que o professor estimula o seu estudante a tomar parte no processo comunicativo, o que permite, por sua vez, ao aprendiz, não só interagir com o docente e demais alunos, já que essa estratégia cria oportunidades para utilização, por parte dos alunos, dos seus recursos linguísticos e culturais, com fins de construção de conhecimento.

O nosso interesse de estudo concentra-se na cooperação no nível interacional; sendo assim, analisar a interação é uma ferramenta fundamental para compreender o processo de construção dessa cooperação, de como os participantes usam estratégias de envolvimento para atingir um objetivo comum na sala de aula, contribuindo para a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Para o estudo da cooperação interacional, uma série de conceitos podem nos ser úteis. Aqui vamos trabalhar com princípios da cooperação (Grice, 1975), pistas de contextualização (Gumperz, 1982), alinhamento (Goffman, 2002), estratégias de envolvimento (Tannen, 1989), e enquadres (Goffman 1974; Bateson, [1972], 2002; Ribeiro & Pereira, 2002). Esses conceitos ajudam-nos a entender como os interagentes criam envolvimento para a cooperação.

No seu artigo *Logic and Conversation*, Grice (1975, p. 75) postula que há um princípio de cooperação orientador da comunicação. Segundo o autor, a interação entre as pessoas se constitui (pelo menos at certo ponto) pelos esforços cooperativos de todos. Cada participante reconhece, nessa interação, em alguma medida, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, ainda, no mínimo, uma direção mutuamente aceita. Em cada estágio, alguns movimentos conversacionais, considerados inadequados, poderiam, pois, ser excluídos. O princípio da cooperação opera da seguinte forma: “Faça a sua contribuição tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção da troca conversacional em que você está engajado” (Grice, 1982, p. 86).

Por ser a cooperação uma das bases socioculturais do nosso estudo, consideramos importante apontar e discutir os princípios de Grice e, sobretudo, redimensioná-los à luz de uma perspectiva micro, na qual as generalizações são pouco eficazes.

Segundo Grice, o princípio de cooperação é concretizado a partir de quatro máximas conversacionais (Quadro 1), nomeadamente, as máximas da qualidade, quantidade, relação e modo.

Quadro 1 – Máximas conversacionais

Máximas	Regras
Quantidade	1. Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida (para o propósito corrente da conversação). 2. Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.
Qualidade	1. Não diga o que você acredita ser falso. 2. Não diga, senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.
Relação	Seja relevante.
Modo	1. Evite obscuridade de expressão. 2. Evite ambiguidade. 3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária) 4. Seja ordenado.

Fonte: (Grice, 1982, pp. 87-89).

É importante entender que o princípio de cooperação e as máximas conversacionais não são regras para pautar a comunicação, mas regras básicas para conduzir uma comunicação eficaz. Nas interações, os falantes podem violar tais regras e, caso uma delas seja infringida, ocorre a **implicatura conversacional**, em que os interlocutores procuram fazer a inferência de uma informação implícita, que surge na troca de fala entre os interlocutores (Teixeira & Silva, 2010; Mooney, 2004; Ephratt, 2012).

Pressupomos que a interação de sala de aula, como outros tipos de interação, está orientada pelo princípio de cooperação, fazendo com que os participantes usem estratégias discursivas (ou comunicativas) para juntos chegarem a um objetivo. Então, as quatro máximas conversacionais podem ser aplicadas na interação de sala de aula para tornar o ensino mais eficiente.

Nessa perspectiva, Li e Ji (2014) discutem como se aplicam o princípio de cooperação e as quatro máximas nas aulas de língua estrangeira, para tornar o ensino mais eficiente e estabelecer melhor relacionamento entre professor e alunos. Os autores deram sugestões para a fala dos professores, de acordo com a: a) máxima de

qualidade – o professor deve dar informações verdadeiras e precisas, especialmente no momento de fazer uma explicação sobre o conteúdo; b) máxima de relação – o professor deve ser relevante ao propósito de ensino; c) máxima de modo – a fala do professor deve ser ordenada, clara e breve; d) máxima de qualidade – o professor não deve dar informação excessiva irrelevante ao objetivo principal da aula.

Lu (2009) aborda a aplicação do princípio de cooperação quando o professor faz a avaliação da fala de alunos na interação. Na visão da autora, conforme as máximas conversacionais, a avaliação deve ser correspondente ao nível da competência dos alunos, sendo clara, precisa, ordenada e relevante às falas anteriores dos alunos.

Observamos que, na interação de sala de aula, pode haver momentos em que os participantes violam as máximas. Nesses casos, não podemos afirmar que não existe uma cooperação entre os interlocutores. Tudo dependerá do contexto situado e devemos procurar interpretar a implicatura conversacional que está a ele subjacente.

Essas colocações, elaboradas como princípios gerais e de forma descontextualizada, podem ser altamente problemáticas, se forem tomadas como regras a serem seguidas em uma visão universal, que ignora diferentes encontros sociais, como aqueles cultural e localmente diferentes; e, em uma visão normativa, que considera regras de comportamento adequadas, independentemente do contexto no qual elas estão inseridas.

Apenas um estudo maximamente contextualizado de uma sala de aula (ou de outro ambiente social) pode explicitar o que poderia ser considerado, em determinado momento, uma estratégia adequada para realizar a máxima de modo, de qualidade, ou qualquer outra. Da mesma forma, estudos localmente situados podem indicar que essas máximas não regem determinados tipos de encontros. Dessa forma, generalizar esses princípios de cooperação é um erro metodológico e teórico, já que as mesmas

estratégias podem ter efeitos diferenciados e mesmo contrários, em função do contexto em que foram aplicadas.

Ao nosso ver, a cooperação é um conceito sociocultural que precisa ser compreendido de forma específica, estando situado em cada interação. Dois traços podem servir como referências para a identificação de ações cooperativas: é preciso haver envolvimento entre os participantes e a presença de ações interativas, que busquem a colaboração mútua frente a um objetivo comum.

No caso da sala de aula, um desses objetivos, em geral o mais evidente e esperado, é a construção do conhecimento. Cooperar em diferentes contextos demanda repertórios linguístico-pragmáticos diferenciados. Se, em uma aula conservadora, a cooperação do aluno, por exemplo, pode ser entendida, sobretudo, por meio de um comportamento silencioso e/ou de uma postura verbal de concordância, em relação às performances do professor; em salas de aula menos tradicionais, a cooperação pode ser compreendida da forma oposta, ou seja, por meio da manifestação verbal de opiniões que, inclusive, podem questionar as postulações do docente e/ou dos colegas.

Nesse sentido, a cooperação não pode ser pré-definida a partir de, por exemplo, uma lista de comportamentos verbais ou não-verbais. Ela é gerada e ganha os seus sentidos apenas quando observada em um contexto concreto de interação. Os princípios de cooperação, dessa forma, servem como uma referência, mas que precisam ser repensados em nossa perspectiva teórica como não generalizados, nem universais. Por esse motivo, vamos tratar da construção da cooperação a partir de alguns conceitos específicos da perspectiva Sociolinguística Interacional.

O primeiro conceito que queremos apresentar é o **envolvimento**, pois se trata do passo inicial que permite a cooperação na interação. Gumperz (1982a, p. 1) entende o envolvimento como disponibilidade e habilidade dos interagentes para iniciar e

sustentar a interação, e para sinalizar esse envolvimento, os participantes utilizam sinais verbais ou não-verbais: “Once involved in a conversation, both speaker and hearer must actively respond to what transpires by signalling involvement, either directly through words or indirectly through gestures or similar nonverbal signals.”

Na visão de Gumperz, o envolvimento conversacional é visto como pré-requisito para o sucesso de qualquer encontro, e é alcançado quando os interagentes compartilham os conhecimentos linguísticos e socioculturais que são intimamente ligados à inferência conversacional feita pelos interlocutores. Conforme Gumperz (1982, pp. 2-3):

[U]nderstanding presupposes conversational involvement. A general theory of discourse strategies must therefore begin by specifying the linguistic and socio-cultural knowledge that needs to be shared if conversational involvement is to be maintained, and then go on to deal with what it is about the nature of conversational inference that makes for cultural, subcultural and situational specificity of interpretation.

Os participantes produzem, compreendem, negociam e mantêm o envolvimento pelas pistas contextuais. Como já mencionamos na seção 1.1, as pistas contextuais são os sinalizadores dos nossos propósitos comunicativos. Mais concretamente, são pistas linguísticas, por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais; pistas paralinguísticas, como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional; pistas prosódicas, como entonação, acento, tom; pistas não-verbais, como direcionamento do olhar, gesticulação, movimento corporal. Ou seja, todos os comportamentos verbais e não-verbais são pistas para os participantes entenderem e construir o contexto. Por intermédio dessas pistas contextuais, eles demonstram uns para os outros seus entendimentos quanto ao que estão fazendo e com a conversa.

Por outro lado, tais pistas são estudadas pelos analistas para a observância dos entendimentos revelados e demonstrados pelos próprios participantes, como colocam Garcez e Loder (2005, p. 282):

Considerando-se que, na fala-em-interação, sobretudo na conversa cotidiana, os participantes estão continuamente demonstrando uns para os outros seus entendimentos quanto a o que estão fazendo, que por sua vez se tornam disponíveis também para observadores externos (no caso, os analistas), o que interessa para a análise são esses entendimentos revelados, demonstrados, pelos próprios participantes, uns para os outros, na sua interação.

Considerando o foco da nossa pesquisa, analisar como as pistas contextuais são dadas e interpretadas pelos participantes revela o processo de cooperação em nível interativo, uma vez que elas são sinalizadores de propósitos de comunicação e reflexos da decisão sociocultural feita pelos participantes, no contexto situado.

Para interpretar adequadamente o significado de tais pistas, é preciso ter conhecimento linguístico-cultural, compartilhado entre os participantes. E para os observadores (no nosso caso, analistas), é essencial, também, o conhecimento etnográfico do grupo que estudam, a fim de que possam interpretar o que acontece naquele momento de interação.

Se as pistas contextuais oferecem-nos ferramentas para a análise do envolvimento, os estudos sobre as estratégias de envolvimento podem nos servir como uma referência, quando queremos focalizar alguns fenômenos específicos, ligados à produção e manutenção do envolvimento e cooperação.

Tannen (1989, p. 32) listou uma série de estratégias de envolvimento, que podem ser estudadas:

The strategies that work primarily (but not exclusively) on sound include (1) rhythm, (2) patterns based on repetition and variation of (a) phonemes (b) morphemes, (c) words, (d) collocation of words, and (e) longer sequences of discourse, and (3) style figures of speech (many of which are also repetitive figures). The strategies that work primarily (but never exclusively) on meaning include (1) indirectness, (2) ellipsis, (3) tropes, (4) dialogue, (5) imagery and detail, and (6) narrative.

A partir da citação acima, as estratégias de envolvimento são divididas em duas categorias: uma que trabalha principalmente em nível de som; e outra em nível de significado. Embora ambas, na visão da autora, não desempenham qualquer função individual, essa divisão pode causar mal-entendidos entre a organização linguística e o seu significado. Na verdade, o significado é criado pelo uso da língua e deve ser entendido e interpretado contextualmente.

Por exemplo, na estratégia de construção de diálogo, estudada pela autora, para dar voz a personagens não necessariamente presentes (ou mais concretamente), utilizou-se a fala reportada, que emprega o discurso direto ou indireto. No entanto, para verificar se a estratégia adotada pelo falante tem a intenção de produzir o envolvimento ou não, e se ela resulta no envolvimento do outro, será preciso considerar o contexto da interpretação do interlocutor, além de outros fatores.

Sobre as estratégias de envolvimento usadas na sala de aula, Luk e Lin (2007) observam que professores não nativos de inglês utilizam ativamente a língua materna dos alunos para facilitar a interação; em contrapartida, os professores falantes nativos utilizam outras estratégias: eles tentam fazer reparo ou convidam os alunos mais proficientes, como *langue broker*, para ajudarem na interação com os menos proficientes.

Segundo Asher e Simpson (1994, p. 1441), não podemos fazer uma lista fechada de estratégias, que podem servir como pistas a serem identificadas no envolvimento em todas as situações:

(But) the semiotic status of most involvement-making strategies is complex: like other affective devices in language, linguistic markers of involvement are indexes (see Peirce, Charles Sanders). Thus they are highly polysemic and often ambiguous, and their meaning is highly context-bound.

Ao nosso ver, para definir se uma ação é cooperativa ou não, deve-se verificar se os participantes usam os recursos verbais ou não-verbais para se orientarem a um objetivo comum naquele contexto. Segundo Teixeira e Silva (2010, p. 164), o que se busca no ensino-aprendizagem de uma língua é que o aluno tenha a oportunidade de experimentá-la tanto quanto possível, de modo que alcance competência para interagir adequadamente em diferentes contextos.

Esse é objetivo geral do ensino-aprendizagem de línguas, sob um ponto de vista sociointeracional. Em um nível mais específico, nos micromomentos, na interação, o objetivo comum é manter a intersubjetividade entre os participantes, para possibilitar o alcance do objetivo geral de ensino-aprendizagem.

As estratégias cooperativas podem ser ações dos participantes para atingirem um objetivo comum (geral ou específico, em determinado momento da aula), Por exemplo: responder ao que outra pessoa pergunta, refletir sobre o que é dito, resolver o problema de compreensão, expressar-se de maneira que o interlocutor possa entender melhor etc.

Rodrigues (1999) mostra o uso das estratégias potenciais, que são consideradas cooperativas, ao analisar os dados interacionais adquiridos em uma aula de alemão como língua estrangeira. Por parte dos alunos, por exemplo, ocorre a troca de palavras para não prejudicar a sua participação na interação; o uso da estratégia de abandono da mensagem e de alternância de código, para pedir indiretamente auxílio do professor, ao responder a uma pergunta; corrigir o seu erro na fala, para que a sua resposta seja mais satisfatória; o uso de estratégias não linguísticas (mímica, por exemplo), sinalizando para o seu interlocutor que não sabe o termo ou expressão, mas está tentando se fazer compreender por outro.

Segundo Asher e Simpson (1994, p. 1441), as estratégias exibidas pelos interlocutores mudam com o decorrer da conversa, e essas mudanças podem afetar profundamente o processo interacional. A fim de ilustrar o mecanismo da mudança das estratégias de cooperação, entendendo o que provoca o seu uso e também seus efeitos, é preciso rever dois conceitos, que podem ser referenciais para entender a questão da cooperação: **enquadre** e **footing**.

Esses são dois conceitos essenciais aos estudos sob a perspectiva da Sociolinguística Internacional. Desenvolvidos por Goffman (1959, 1974, 1967, 1979), esses conceitos são fundamentais para analisar: o que ocorre entre os interlocutores nas interações face a face, especialmente como os participantes criam, negociam e definem frequentemente um contexto interacional; como mudam constantemente a sua postura, o seu posicionamento e a sua conduta verbal, de acordo com o contexto interacional; e como os participantes cosustentam uma interação e constroem relacionamentos com os outros. Tais conceitos podem, também, ajudar na percepção das características constitutivas e dialógicas da cooperação.

Os **enquadres** constituem a maneira como construímos e sinalizamos o contexto da situação em curso (Bateson [1972], 2002; Goffman 1974; Ribeiro & Pereira, 2002). Bateson ([1972], 2002) foi quem introduziu o termo **enquadre** nas ciências sociais. Na sua visão, nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metamensagem do **enquadre**.

Ribeiro e Garcez (2002, p. 85) evidenciam a visão de Bateson sobre o **enquadre**:

O **enquadre** contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar). O **enquadre** delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal.

Goffman (1974) desenvolve o termo enquadre, explorado por Bateson, e faz a caracterização de enquadre situacional, dentro de uma abordagem sociológica. Na visão dele, enquadres são a definição do que está acontecendo em uma determinada situação de interação, dependendo de uma tarefa interpretativa, coconstruída pelos participantes.

Então, em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, a fim de organizar o discurso e de se orientar em relação à situação interacional; e modificando-os, transformando, de forma frequente, a interação em andamento (Ribeiro & Garcez, 2002).

Por isso, entendemos que o enquadre é indicativo de como sinalizamos o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. A alteração de enquadres resulta na mudança do uso de estratégias discursivas, assim como o uso de estratégias discursivas determinam como o enquadre está sendo construído.

Como a cooperação na sala de aula é um esforço conjunto para atingir objetivos do interesse de todos, os participantes devem estar no mesmo enquadre situacional, a fim de que possam colaborar mutuamente para o alcance de um propósito social. Para ver se os participantes estão no mesmo enquadre, fora do enquadre ou mudando de enquadre, podemos recorrer ao conceito de *footing*, que nos ajuda a identificar os movimentos na interação.

Segundo Goffman (1979), *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. As mudanças de *footing* são assinaladas por traços linguísticos ou paralinguísticos, ou seja, por **pistas contextuais**.

Falando sobre a relação entre o **enquadre** e o *footing*, a mudança de *footing* é consequência da mudança de enquadre, isto é trata-se da reação dos participantes,

quando percebem que aconteceu uma mudança de enquadre. A mudança de footing, por conseguinte, marca a mudança de enquadre. Quando os participantes querem mudar de enquadre ou percebem que o enquadre mudou, eles mudam a sua projeção do eu e as condutas verbais e não-verbais para coconstruir o novo enquadre.

Ribeiro e Garcez (2002, p. 108) evidenciam a importância da noção de *footing* para entender melhor a construção e emergência das identidades em processo interacional:

Os footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), cosustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intrincados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio). [...] Analisar esse trabalho de natureza sociológica significa olhar para o desempenho das identidades sociais e linguísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face a face: como essas identidades emergem, como se constituem e como se alteram no fluxo do discurso e da interação, como afetam de forma sutil, porém definitiva, a ação em curso.

Para finalizar a presente seção, discutimos a relação entre os conceitos aqui apresentados para entender a cooperação em nível interativo, na sala de aula.

Primeiramente, colocamos o envolvimento, que requer e cria conhecimentos socioculturais, como pré-condição da cooperação. As normas de envolvimento do professor, em determinado encontro social, podem ser diferentes das estratégias que os alunos adotam para se envolverem naquele mesmo encontro. Ou seja, em algum momento da interação, o que o professor espera dos alunos, como ato de cooperar, pode ser diferente do que os alunos fazem para cooperar com o professor. Por isso, é importante analisar a maneira pela qual as pistas contextuais são expostas e interpretadas, de modo a entendermos melhor como a cooperação é negociada e realizada pelos participantes.

Além disso, como o envolvimento é estruturado socialmente, diferentes situações e encontros requerem diferentes tipos de envolvimento. De acordo com Shiffrin (1996,

p. 62), diferentes perfis de aula requerem diferentes tipos de envolvimento da parte dos alunos. Por exemplo, o envolvimento requerido para momentos de discussão em grupo é diferente daquele necessário quando o professor está a dar explicações. Por isso, o aluno precisa ter a capacidade de mudar o seu posicionamento, ou seja, o *footing*, quando o enquadre está mudando, a fim de que promova seu envolvimento em diferentes encontros na sala de aula.

Na sala de aula, pode acontecer o desvio de atenção dos alunos do foco pedagógico, ou seja, alguns alunos estão fora do enquadre pedagógico criado pelo professor; o professor, por sua vez, também pode estar fora do enquadre construído pelos alunos – esses são momentos de alto risco de intersubjetividade na interação. Analisar o empenho dos participantes para estarem no mesmo enquadre, impulsionando o andamento da aula, a fim de alcançar objetivos em comum, também é analisar como a cooperação está sendo construída.

Em diferentes aulas, com diversos sujeitos envolvidos, pode-se observar distintos fenômenos e estratégias para a construção de cooperação. No nosso estudo, focalizamos o fenômeno de reparo, uma vez que, segundo Kanitz (2010, p. 18), “a organização de reparo é recurso central na organização 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”.

O reparo, então, é um processo para os participantes de uma interação procurarem ou garantirem sua intersubjetividade, isto é, a “convergência entre realizadores de ações” (Garcez, 2008 p. 30). Como define Schegloff (1992, cf. Garcez, 2008, p. 31), a intersubjetividade não é meramente a convergência entre múltiplos intérpretes do mundo, mas a convergência potencial entre os realizadores de uma ação ou parcela de

conduta e seus recipientes, como coprodutores de um incremento de realidade internacional e social.

Em uma aula de línguas, o reparo é um fenômeno que acontece frequentemente, já que há o esforço de manter a intersubjetividade e resolver problemas de interação na sala de aula é justamente uma ação de “cooperação”, visto que os participantes, em conjunto, empenham-se para atingirem determinado objetivo, no contexto de sala de aula.

Iniciar um processo de reparo requer a mudança de enquadre, uma vez que a interação existente deve ser interrompida para resolver um problema. Observar como os participantes utilizam as pistas contextuais para sinalizarem a entrada de um enquadre de reparo, seu posicionamento e colaboração para o alcance de sua conclusão; entender como o reparo ajuda a construção de conhecimento e cria oportunidade de participação e aprendizagem, são ações que podem nos oferecer uma compreensão mais apurada da construção de cooperação e, também, sobre a natureza sociocultural da interação em sala de aula.

Dessa maneira, na próxima seção, abordaremos conceitos essenciais ao mecanismo de reparo, discutindo alguns estudos clássicos e recentes sobre o tema.

Capítulo 3 - Reparo, interacionismo e cooperação

Uma de nossas preocupações fundamentais, que temos reafirmado a cada sessão, é a construção conceitual do aluno chinês como passivo (Grosso, 2007; Watkins & Biggs, 1996; Teixeira e Silva, & Martins, 2011). Nesse sentido, há uma tendência a adentrar a sala de aula com uma visão pré-concebida, anterior à interação, que pode ser altamente influenciadora das práticas didáticas.

Essa construção prévia é uma espécie de exemplo contrário ao que sugerimos, tanto como perspectiva teórico-metodológica para o nosso trabalho quanto como perspectiva pedagógica para a sala de aula. Aqui propomos olhar para o que as pessoas fazem nas suas práticas sociais e qual sentido elas dão para o que fazem, a partir da observação de processos interativos. Queremos discutir o que elas (e os seus contextos) podem nos ensinar sobre a ação humana, que constrói as nossas realidades simbólicas, uma vez que as interações são capazes de ensinar.

Nesse sentido, adotar a análise da conversa (AC) (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Schegloff, 1979, 1987, 1992, 2013; Drew et al., 2013) que, no contexto brasileiro, é sobretudo desenvolvida dentro de um quadro sociointeracional do discurso, pareceu-nos uma opção adequada.

3.1 A perspectiva da análise da conversa e a interação

A análise da conversa (AC), como os estudos da interação, não propõe conceitos e teorias anteriores à análise de objetos empíricos – no nosso caso, a interação em sala de aula. Diferentemente, a orientação é a de observar o que os sujeitos estão fazendo em um determinado contexto e, a partir daí discutir/rediscutir/criar metodologias, análises e teorias.

A análise de conversa, derivada de uma vertente da Sociologia – a chamada etnometodologia, é um importante ramo de estudo sociolinguístico, criado na década de 1970, por Harvey Sacks, com a colaboração de Emanuel A. Schegloff e Gail Jefferson. AC é agora considerada “uma abordagem bem estabelecida que considera a fala naturalmente ocorrida como ‘sítio primordial de sociedade’ e tem objetivo para descrever, analisar e compreender a fala como uma característica básica e construtiva da vida social do ser humano” (Kim & Kim, 2015, p. 269).

AC desenvolve análise detalhada de como a fala-em-interação é conduzida como uma atividade por si só e como instrumento para o completo arranjo da prática e ação social. Como afirma Watson e Gastaldo (2015, p. 16): “Onde quer que uma situação social seja coproduzida através da fala, há uma abordagem da AC”¹. Essa abordagem tem sido empregada para lidar com diversos fenômenos ligados à fala-em-interação, como interações em centrais telefônicas, interrogatórios da polícia ou de tribunais, interação social familiar ou em sala de aula etc.

No artigo pioneiro de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), estão bem colocadas as linhas gerais do projeto da AC, tais como a construção dos turnos, a produção de sequências e reparo. O objetivo principal dos estudos da AC é demonstrar que a conversa não é tão caótica quanto parece, e que as pessoas se organizam socialmente por meio da fala e da produção e monitoramento de sequências discursivas alternadas.

Em termos de metodologia, desde o início, a AC desenvolve estudos empíricos, empregando uma abordagem radicalmente naturalista, na qual os conceitos são derivados da rigorosa observação de ações e situações naturalmente ocorrentes e

¹ Tradução nossa.

essas interações linguísticas são gravadas ou filmadas para posterior transcrição e análise.

Gostamos de sublinhar que muitos estudos usam conceitos e metodologias provenientes da AC, mas fazem análise quantitativa e, portanto, buscam generalizações. Nesse sentido, fogem à proposta da AC, que é de cunho qualitativo. Essas pesquisas seguem paradigmas ainda positivistas, que se baseiam em conceitos de língua e de cultura totalizantes e sólidos.

Sublinhamos, também, que a nossa proposta trabalha com a perspectiva qualitativo-interpretativista da AC, mas imprimimos um forte componente sociodiscursivo e, portanto, ideológico, para discutir os dados.

Em função do que expusemos, ao observarmos o contexto institucional de sala de aula e refletirmos sobre a construção de identidades na linguagem, o reparo – um conceito desenvolvido dentro da AC, surgiu como uma estratégia discursiva fundamental, tornando-se, assim, o objeto específico do nosso trabalho.

Nesta seção, vamos apresentar estudos sobre o conceito de reparo em conversas cotidianas e em contexto institucional.

3.2 O conceito de reparo

3.2.1 Conceituação geral

Oriundo dos estudos da análise da conversa (AC) (Sacks et al., 1974; Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1979, 1987, 1992, 2013; Drew et al., 2013), o reparo descreve a ação social coproduzida pelos participantes de um encontro, no sentido de resolver problemas que podem dificultar o andamento da interação, uma vez que põem em risco a convergência entre os interagentes quanto às ações que estão sendo

construções e, assim, ameaçam a elaboração da intersubjetividade na fala-em-interação.

Segundo Schegloff et al. (1977), o reparo é cofabricado pelos interagentes para resolver problemas de audição, de produção ou de entendimento na fala em interação. Os tipos de problema, categorizados como fonte de problema, não se restringem simplesmente a erros, podendo ser a procura de palavras, os momentos em que se encontram dificuldades de se ouvir o que foi dito e de ser ouvido, por causa de barulho. Podem, ainda, ser a incerteza na compreensão da fala do outro ou a compreensão incorreta do interlocutor, entre outros.

Na verdade, qualquer aspecto que põe em risco a busca da mútua compreensão interacional tem potencialidade de ser tratado como “fonte de problema” pelos participantes da interação. Como notou Schegloff et al. (1977, p. 363) “it appears that nothing is, in principle, excludable”.

Conforme Macbeth (2004), um aspecto fundamental na definição desse conceito é situá-lo frente ao que comumente chamamos de correção. Já nos trabalhos que tratam desse tema (Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1979, 1987, 2000, 2013), foi distinguida uma importante diferença: correção é normalmente, um conceito relativo à substituição de um item, considerado errado, por outro tido como correto. O reparo, diferentemente, é uma estratégia mais ampla, que envolve a tarefa de formulação e reformulação da fala, não só para corrigir o que é errado no enunciado do próprio falante ou do seu interlocutor, mas para explicitar ou atenuar informações já processadas; adiar momentaneamente a produção do discurso, diante de dificuldades de produção; alterar o enunciado em curso, para se buscar mais precisão ou mais polidez.

Desse modo, vemos que o conceito de reparo é mais amplo que o de correção. Como afirma Kitzinger (2012, p. 242), além de o reparo poder ser operado só para acertar um problema possível de fala, audição e entendimento, ele também é usado para alterar uma ação em curso e completar uma ação que o falante pretende tomar com propósito específico.

Drew (2013, p. 75) compartilha semelhante opinião, ao dizer que o reparo, especialmente o autorreparo, preocupa-se com a “seleção da forma adequada da ação para um ambiente sequencial”. Por isso, o reparo é um mecanismo de reformulação da fala para alterar a ação em curso, a fim de garantir o andamento da interação e da intersubjetividade entre os participantes. Por esse processo, elabora-se a construção de identidade e a relação com os outros.

É importante notar que nem todos os problemas na interação são necessariamente reparados. Os participantes podem optar por “deixar estar” (Firth, 1996), ou mesmo não identificar ou considerar determinada ocorrência como um problema. É frequente que aquilo que poderia ser identificado como erro (gramatical, por exemplo) possa passar internacionalmente despercebido pelos interagentes, o que, então, não leva à suspensão da ação em curso para tratar desse problema. Por isso, é preciso esclarecer que o que estamos denominando problema ou fonte de problema é estabelecido pelos próprios participantes da interação, e não pelos analistas externos. Isso caracteriza a nossa visão única, que procura analisar as ações sociodiscursivas sob o ponto de vista dos interagentes.

Desse modo, tomamos dois critérios como referência para identificar o reparo na fala em interação: (1) a ação em curso é suspensa e só é retomada depois que o problema apontado for resolvido ou abandonado; (2) a atividade em foco na interação passa a ser a busca da resolução de uma fonte de problema.

Segundo Schegloff (2007, p. 101), aquilo que delimita o ato de reparo é o esforço dos participantes para tratar das fontes de problema. Esse esforço pode ser identificado por meio da organização linguística, o que possibilita a sua análise discursiva. Para notar reparos na interação, é preciso analisar como eles são configurados sequencialmente, ou seja, temos que observar como essas operações se refletem na organização dos enunciados e das sequências, já que as operações “afetam a forma dos enunciados e a ordenação dos elementos dentro destes” (Schegloff, 1979, p. 262).

Em consequência, o estudo de como o reparo é coelaborado nas interações pode apontar para identificarmos diferentes formas de relações de poder e de participação social, que constituem o mundo social. No caso da sala de aula de línguas, podemos observar, pela microanálise do reparo, se estamos diante de um ambiente de ensino que (i) coloca o professor ou o conteúdo (ou mesmo o aluno) como o foco da interação – o que nos remete a salas de aula mais tradicionais, nas quais a responsabilidade pela construção do conhecimento não é vista como tarefa de todos; ou que (ii) focaliza a interação como norteadora do trabalho pedagógico, o que responsabiliza a todos, como coconstrutores do conhecimento em sala de aula.

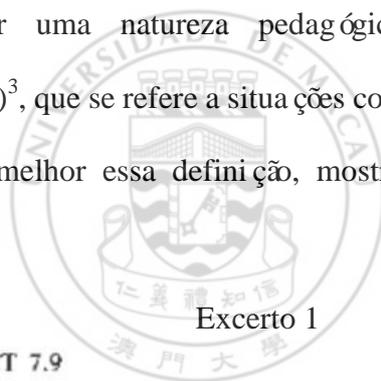
3.2.2 O reparo no contexto de sala de aula

O reparo na sala de aula, diferente do que ocorre na fala cotidiana, não serve apenas para resolver problemas que podem pôr em risco a intersubjetividade, isto é os problemas de fala, de audição e de compreensão. Nesse contexto, também serve como uma “ferramenta pedagógica que disponibiliza tanto os alunos como os professores a comunicar e estudar mais efetivamente”² (Liebscher & Dailey-O’Cain, 2003, p. 377). Assim, além de ter o objetivo de resolver os problemas que podem afetar o

² Tradução nossa.

estabelecimento de intersubjetividade, o reparo em sala de aula tem a função de garantir oportunidades de aprendizagem.

Na área de aquisição de segunda língua (L2), Van Lier (1988) é um dos pioneiros a observar cientificamente o reparo. Concordando com Schegloff et al. (1977), o autor aponta que reparo é um termo genérico, sendo a correção/substituição do erro um tipo de reparo. No entanto, diferente do que acontece na fala cotidiana, a correção dos erros é um fenômeno frequente. Para descrever a especialidade do fenômeno em sala de aula, ele distinguiu o reparo didático (*didactic repair*), aquele com mais probabilidade de ter uma natureza pedagógica; do reparo conversacional (*conversational repair*)³, que se refere a situações comuns às interações face a face. A fim de entendermos melhor essa definição, mostramos, a seguir, dois exemplos originais do artigo:



Excerto 1

EXTRACT 7.9

1 T dark hair and something else though
2 LL /((unint))/((rich))/dark hair/((unint))
→ 3 T nearly there
4 L9 uh ... fairly dark .. (fairly) ((unint))
→ 5 T no ... what kind of hair does Elly have
6 LL fair
→ 7 T fair hair and? ...

Fonte: Van Lier (1988, p. 197).

O Excerto 1 é definido como reparo didático: o professor o inicia quando o aluno não consegue fazer a descrição adequada, dizendo “fairly dark”, na linha 4, e perguntando: “no...what kind of hair does Elly have”, para indicar a fonte de problema “fairly”, para dar oportunidade ao aluno de resolver o problema – o que acontece na linha 6. Nesse exemplo, a iniciação do reparo, feito pelo professor, tem um propósito didático: ajudar o aluno a ter uma produção mais adequada (reparo didático).

³ Versão nossa para os dois termos.

Excerto 2

EXTRACT 7.12

- 1 L1 e::::r . . . can you tell me the way . . to the
(market) square?
→ 2 L2 to the?
3 L1 (mare)? market square?
4 L2 market square?
5 L1 yes

Fonte: Van Lier (1988, p. 198).

O Excerto 2, por sua vez, mostra um exemplo, definido pelo autor como reparo conversacional: o aluno L2 inicia o reparo na linha 2, com repetição parcial “to the”, do enunciado no turno anterior, para resolver um problema de compreensão. Ou seja, a intenção é mostrar que, na sala de aula, pode haver o reparo, cuja função é igual a dos reparos na conversa cotidiana.

Mesmo que haja essa tentativa de ilustrar a característica específica do reparo na interação da aula de L2, o autor admite que essa divisão não é suficiente para estudar a questão no contexto do ensino, porque uma ação de início de reparo pode ter vários propósitos, e acabamos por não conseguir identificar de que tipo de reparo se trata. Nas palavras do autor (Van Lier, 1988, p. 189):

We can note, for example, that hearers sometimes do repair to help speakers produce utterances they have problems with, or to make sure that speaker and hearer are on the same “wavelength”, and that at other times hearers do repair to tell speakers they are wrong, made a mistake, etc.

A dificuldade de identificar as funções do reparo também existe para outros estudos. McHoul (1990) estuda a organização de reparo no contexto de aula, seguindo a terminologia de reparo apresentada no artigo de Schegloff et al. (1977), tomando-o como uma organização mais abrangente, dentro da qual a correção se insere como um tipo especial de reparo. Mesmo assim, a relação reparo-correção na sala de aula e a complexidade de descrever o fenômeno continuam existindo.

Na verdade, os casos de reparo que Mchoul estuda s ão os de corre çã o ou corre çã o dos erros informacionais (Mchoul, 1990, p. 374). Nas palavras do autor (1990, p. 350): “What interests me most is a particular kind of repair sequence where teachers use the strategy of indicating unacceptable student answers without providing direct corrections as such”. Por isso, esses os casos de reparo s ão orientados para uma resposta correta, mas que n ão buscam a compreens ã o m útua entre os participantes.

Macbeth (2004) notou a restri çã o dos casos de reparo apresentados no estudo de Mchoul (1990, p. 723) e prop õs uma distin çã o conceitual entre corre çã o e reparo conversacional na intera çã o sala de aula. Na sua opini ã o, a corre çã o focaliza o que foi aprendido e ensinado, constituindo uma tarefa de identifica çã o e solu çã o dos problemas produzidos pelo(s) aluno(s) na sala de aula, sendo um “contingente e exerc ício normativo”. A sequ ência de corre çã o, segundo o autor, é uma preocupa çã o profissional do professor e uma pr ática frequente dos alunos. Em contrapartida, os reparos conversacionais, similares aos observados na intera çã o conversacional, t ãm como objetivo estabelecer compreens ã o e coer ência discursiva, ou seja, buscam manter a intersubjetividade na sala de aula.

Al é n de distinguir corre çã o e reparo conversacional como fen ômenos distintos, Macbeth (2004) argumenta que ambos s ão organiza çã oes cooperantes na fala-em-intera çã o de sala de aula. Sobre esse aspecto, Loder (2006, p. 37) sintetiza o racioc ínio de Macbeth da seguinte forma:

Segundo sua proposta, reparo e corre çã o s ão dom ínio distintos, mas cooperantes, em que o segundo depende do primeiro, isto é para que se proponha um erro e sua substitui çã o, realizando, assim, a corre çã o, é preciso que os participantes n ão tenham nenhum problema de entendimento m útu o. Ou, melhor dizendo, antes de corrigir, é preciso que os participantes se assegurem de que est ão se entendendo (para isso, tendo se engajado em tantas sequ ências de reparo quantas forem necess árias).

Tomando a discussão de Macbeth (2004), Hall (2007, p. 522) aponta que o conceito de correção utilizado por aquele autor é diferente do conceito de correção da análise da conversa. A correção de que Macbeth trata é de acordo com Hall, instrutiva, sendo uma parte da sequência IRA – estratégia típica em contextos pedagógicos. Em contrapartida, os reparos definidos da AC (incluindo correção) são recursos interacionais disponíveis para professores e alunos, a fim de tratar dos problemas da fala, audição e do entendimento, que podem potencialmente dificultar a compreensão mútua entre os participantes da interação.

Assim, mostramos um exemplo para entender melhor a “correção”, definida por Seedhouse (2004), e a “correção instrutiva”, por Hall (2007).

EXCERPT 12*

(Seedhouse, 2004, p. 144)

- Excerto 3
- 1 T: right, the cup is on top of the box, ((T moves cup))
 - 2 now, where is the cup?
 - 3 L: in the box.
 - 4 T: the cup is (.)?
 - 5 L: in the box
 - 6 T: the cup is in (.)?
 - 7 L: the cup is in the box.
 - 8 T: right, very good, the cup is in the box.

Fonte: Hall (2007, p. 522).

No Excerto 3, o professor fez duas perguntas (linhas 4 e 6) para orientar o aluno a produzir uma resposta, considerada pelo próprio professor como correta. Esse processo, para Seedhouse (2004), é denominado correção, enquanto que, para Hall (2007), é correção instrutiva – um fenômeno específico no contexto pedagógico, diferente do conceito de correção na análise de conversa.

Para os leitores entenderem melhor o reparo conversacional, definido pelos autores (Seedhouse, 2004; Hall, 2007), colocamos um exemplo, a seguir:

Excerto 4

EXCERPT 16

(Liebscher & Dailey-O’Cain, 2003, p. 386)

- S8:** WHAT ABOUT (.) IF THE PEOPLE THEMSELVES LIKE FROM DIFFERENT COUNTRIES FROM DIFFERENT CULTURES WOULD THEY UNDERSTAND IT?
- **TR:** I DIDN’T HEAR THAT VERY WELL. SORRY
- S8:** IF SOME PEOPLE ARE FROM DIFFERENT COUNTRIES WOULD THEY KNOW-WOULD THEY-LIKE-FROM DIFFERENT-OR A DIFFERENT CULTURE? WOULD THEY UNDERSTAND IT?

Fonte: Hall (2007, p. 522).

Esse exemplo (Excerto 4), para Hall, é um excerto de reparo conversacional, ou seja, o professor inicia o reparo “I didn’t hear that very well. Sorry”, sinalizando um problema de audição e não de ensino.

Embora os excertos acima tenham sido apresentados para mostrar exemplos de reparo, gostaríamos de sublinhar que, em uma perspectiva sociointeracional, cada excerto precisa ser analisado dentro de uma sequência interativa completa, de modo a observarmos todo o processamento, entendendo o que cada sequência vai provocando. Além disso, é preciso fazer uma descrição detalhada do contexto para entender o fenômeno.

Mesmo que tenhamos o cuidado de buscar identificar a diferença entre a correção (correção instrutiva ou reparo didático) e o reparo conversacional, torna-se bastante difícil fazer essa identificação na prática, uma vez que são coexistentes na interação em sala de aula e, em alguns momentos, são constituídos em uma “organização em operação conjunta” (Macbeth, 2004, p. 723, cf. Hall, 2007, p. 522). Além disso, sem uma descrição cuidadosa do contexto da fala, e sem um conhecimento etnográfico dos participantes que estão envolvidos, é difícil discutir adequadamente as sequências.

Para Hall (2007, p. 523), distinguir a correção do reparo conversacional é mais difícil ainda nas aulas de línguas, uma vez que, nelas, a língua é simultaneamente uma

ferramenta de instrução e o objeto pedagógico; por isso, as correções não são todas instrutivas, e nem todos os problemas de compreensão implicam reparo para a sua solução. Para explorar essa complexidade, portanto, vários aspectos devem ser considerados na análise. A propósito, nesse sentido, Van Lier (1988) chama a atenção para a importância de se considerar a atividade que está sendo desenvolvida na sala de aula, já que a prática de reparo está intimamente ligada a esse microcontexto.

Mori e Zuengler (2008, p. 20) apontaram a importância de observar as atividades de aula e as estruturas de participação, pois, segundo eles, a fala-em-interação, na sala de aula, está em constante mudança, alternando-se entre o que chamam de fala pedagógica e fala não pedagógica, nas quais os participantes mudam as estruturas de participação.

Ao nosso ver, uma visão sociolinguística interacional pode contribuir para a análise dessa complexidade de reparo na sala de aula. O conceito de enquadre e de pistas conversacionais podem nos ajudar a entender melhor os microcontextos em constante mudança, interpretando mais satisfatoriamente como o reparo é enquadrado na fala, os seus propósitos e resultados.

Neste estudo, não vamos utilizar o conceito de “correção instrutiva” ou “reparo conversacional”, visto que os nossos alvos de análise são todos os casos em que a interação é interrompida para resolver algum problema na interação. Utilizamos, pois, os conceitos de reparo e correção, definidos pelo Schegloff et. al. (1977), com fins de revelar como os participantes agem, quando há uma necessidade de reparo para manter a subjetividade na interação em sala de aula e produzir, em conjunto, as oportunidades de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a cooperação na sala de aula.

3.3 Organização do reparo: trajetórias, posição de iniciação e preferência (pelo autorreparo)

A organização do reparo refere-se a uma série de práticas sistematicamente organizadas e administradas pelos sujeitos envolvidos em um encontro social (Goffman, 2002 [1964]), através das quais os participantes manejam os problemas surgidos na fala-em-interação. Segundo Schegloff et al. (1977), o reparo é geralmente composto por três elementos: fonte de problema, iniciação de reparo e a conclusão do reparo.

3.3.1 Trajetórias de reparo

3.3.1.1 Conceituação geral

Já discutimos vários aspectos que podem ser assumidos como fonte de problema; agora, discorreremos sobre a distinção entre as práticas de iniciar e de concluir o reparo, sendo que ambas ocorrem em quase todas as instâncias do reparo. Hayahshi et al. (2013, p. 11) tratam dessas duas categorias de práticas da seguinte forma:

- (1) Práticas de iniciação de reparo: caracteriza-se pelo processo de identificar ou localizar a fonte de problema, fato que leva os participantes a criarem um enquadre (Goffman, 1974) na interação, para o tratamento dessas fontes de problema até que sejam resolvidas ou abandonadas.
- (2) Práticas para reparar o problema: são os esforços dos sujeitos, no sentido de engajar-se em práticas para resolver qualquer problema de fala, audição e compreensão, surgidos na interação.

É muito importante fazer essa distinção, porque as duas práticas supramencionadas podem ser realizadas tanto pelo falante como pelo seu interlocutor

e resultam em diferentes trajetórias de reparo – os caminhos interacionais que os interlocutores assumem para tratar da fonte de problema.

Como já foi ilustrado por Schegloff et al. (1977) e Schegloff (1997), o reparo pode ser iniciado pelo falante que produz a fonte de problema ou item reparável (reparo autoiniciado) ou pelo interlocutor (reparo heteroiniciado); ao mesmo tempo, o reparo pode ser completado pelo falante que produz a fonte de problema (autorreparo) ou pelo seu interlocutor (heterorreparo); por isso, chegamos a quatro categorias de trajetórias de reparo, as quais estão na base de muitos estudos (Kasper, 1985; Van Lier, 1988; Mchoul, 1990; Liebscher & Dailey-O’Cain, 2003; Seedhouse, 2004; Macbeth, 2004; Hall, 2007; Mori & Zuengler, 2008):

- (a) autorreparo autoiniciado: é o reparo iniciado e realizado pelo falante na própria fala, após identificar uma fonte de problema;
- (b) autorreparo heteroiniciado: é o reparo feito pelo falante, mas iniciado pelo seu interlocutor;
- (c) heterorreparo autoiniciado: o falante inicia o reparo da própria fala, mas quem o realiza é o interlocutor;
- (d) heterorreparo heteroiniciado: o falante produz uma fonte de problema e quem inicia e realiza o reparo é o interlocutor.

Segundo Schegloff et al. (1977, p. 363), tanto as categorias de autorreparo como de heterorreparo são aplicáveis, caso se alcance sucesso no processo de reparar (Schegloff et al., 1977, p. 363). Ou seja, quem resolve o problema de forma bem-sucedida é decisivo para a definição do tipo de categoria na trajetória de reparo: auto ou hetero. Por exemplo, o reparo pode ser iniciado pelo falante e o próprio falante faz uma tentativa de reparo, mas não consegue resolver o problema. Nesse momento, o

interlocutor pode tomar a palavra e concluir o reparo satisfatoriamente. Trata-se, então, de um heterorreparo autoiniciado.

Conforme essa definição, só os casos em que o reparo foi concluído de maneira bem-sucedida estão incluídos no enquadramento da nossa análise. A definição dessas quatro categorias é a base de muitos estudos sobre reparo (Kasper, 1985; Van Lier, 1988; Mchoul, 1990; Liebscher & Dailey-O’Cain, 2003; Seedhouse, 2004; Macbeth, 2004; Hall, 2007; Mori & Zuengler, 2008). Em algum sentido, essa definição torna-se o foco de análise mais determinado e o mais fácil para se chegar a conclusão em relação à descrição sequencial de um processo de reparo.

A definição supramencionada, contudo, pode restringir o entendimento sobre a natureza acional do processo de reparo: por um lado, as tentativas de reparo (que são consideradas malsucedidas) podem ser negligenciadas em nível acional, ou seja, serem consideradas apenas motivos provocativos do resultado sucedido de reparo e não uma ação que repara. Por outro lado, os casos de abandono de reparo também podem ser negligenciados. Na verdade, quando os interjacentes interrompem o processo corrente da interação e tornam o foco da solução de um problema interacional, a trajetória de reparo já é iniciada.

Em última análise, por conseguinte, resolver com sucesso não define a trajetória; quem toma a palavra é quem faz isso, pois começa o complexo jogo de construção conjunta dessa ação social.

3.3.1.2 Trajetórias em sala de aula

O estudo pioneiro sobre o fenômeno de reparo nas aulas de língua estrangeira (LE) foi o de Kasper (1985), que se baseou na análise de dados coletados em gravação de

v ídeo de uma aula de inglês na Dinamarca. O trabalho trouxe dois contributos importantes:

- (1) foram apresentados oito tipos de trajetórias de reparo na interação em sala de aula, explicitando as possibilidades de envolvimento dos participantes na prática de reparo e a necessidade de estudar todos os seus tipos de trajetória;
- (2) foi mostrado que a preferência por determinada trajetória de reparo varia de acordo com o tipo de atividade em sala de aula.

Primeiramente, o autor defende que, para analisar o reparo em sala de aula, é importante identificar quem produziu a fonte problemática: o professor ou o aluno. Levando em consideração esse ponto, o autor listou oito tipos de trajetórias de reparo na interação em sala de aula (Figura 1). Dessa maneira, o seu trabalho mostrou que todos, na sala de aula, efetivamente, participam das práticas de reparo.

Figura 1 – Tipos de reparo na interação em sala de aula

Table 1. Types of repair in classroom discourse^a

	Trouble Source	Repair Initiation	Repair Completion	Confirmation
T self-self (1)	T	T	T	—
T other-self (2)	T	L	T	—
T self-other (3)	T	T	L	T
T other-other (4)	T	L	L/Lo	T
L self-self (5)	L	L	L	T
L other-self (6)	L	T/Lo	L	T
L self-other (7)	L	L	T/Lo	(T)
L other-other (8)	L	T/Lo	T/Lo	(T)

^a(T = teacher, L = learner producing trouble-source, Lo = other learner)

Fonte: Kasper, 1985, p. 203.

Nota-se, nas trajetórias listadas no exemplo, um turno de confirmação, que é considerado um elemento específico na sequência de reparo em sala de aula, realizado pelo professor, já que essa etapa, segundo o autor, reflete a autoridade do posicionamento do professor. Esse turno de confirmação é uma das características destacadas do reparo em sala de aula.

O autor também discute como as atividades da aula e o objetivo de ensino determinam a preferência da trajetória de reparo. Para tanto, ele dividiu uma aula de língua estrangeira em duas fases (duas atividades com objetivos diferentes na aula): uma centralizada na língua (Language-Centered Phase), cujo objetivo é a correção da forma linguística; e outra, centralizada em conteúdo (Content-Centered Phase), que se orienta para testar a compreensão dos aprendizes e a sua habilidade de expressão, voltada ao texto utilizado na aula. Depois da análise dos casos de reparo nessas duas atividades, o autor chegou às conclusões apresentadas a seguir.

Na atividade centralizada na língua, os reparos representam as seguintes características: os aprendizes produzem fontes de problema; essas fontes são identificadas pelo professor, ou seja, o professor inicia o reparo; o reparo é levado ao cabo pelo professor ou por outro aprendiz, todavia, os casos encabeçados por outro aprendiz acontecem mais frequentemente.

Na atividade centralizada no conteúdo, as características mais destacadas são: (1) tanto para o professor como para os aprendizes, o autorreparo autoiniciado é o preferido. Feito pelo professor, ele é frequentemente ligado a um fim pedagógico e está localizado no contexto de elicitação e ensino de vocabulário; (2) quando a fonte de problema está enunciado do aprendiz, é mais comum o heteroreparo heteroiniciado.

Resumindo as conclusões do Kasper, tanto o professor como o aluno podem produzir fontes de problema na interação, que resultam em diferentes trajetórias de reparo. Por outro lado, a preferência de determinada trajetória está intimamente ligada às atividades da aula.

Esse estudo, mesmo que só focalize dois momentos de uma aula, lançou as primeiras discussões sobre a relação atividade-reparo. O autor não se referiu a “enquadre”, porém, na verdade, esse é um conceito que contribui para o nosso

entendimento sobre a mudança das atividades na aula e as suas relações com o reparo. Isso se dá porque, na aula, o enquadre pode significar mudança ou o uso de enquadres diferentes, havendo distintas preferências de reparo.

Diferente de Kasper (1985), Van Lier (1988) não discute a relação entre as atividades da aula e a preferência pela trajetória de reparo; no entanto, o autor também as observa na aula de ensino de línguas estrangeiras. Nos seus dados, o autorreparo heteroiniciado ocorre mais frequentemente quando a fonte de problema produzida pelo aluno causa dificuldade de audição ou compreensão, ou está relacionada ao foco da tarefa corrente. Nesse caso, o professor inicia o reparo para dar pistas, promover e ajudar os alunos a produzirem a resposta esperada. Isso nos lembra a discussão anterior, indicativa de que diferentes objetivos pedagógicos na aula podem resultar em organizações distintas de trajetória de reparo.

Além disso, Van Lier notou dois tipos de trajetórias de reparo na fala cotidiana, que não ocorreram em seus dados: autorreparo com iniciação no espaço de transição e autorreparo no terceiro turno. Quanto ao autorreparo autoiniciado, o autor observa que a iniciação do autoreparo só acontece no mesmo turno da fonte de problema. Isso quer dizer que o aprendiz só tem a oportunidade de fazer autorreparo no mesmo turno, pois não há espaço para ele realizá-lo na transição do turno ou no terceiro turno. A ocorrência desse fenômeno, em geral, é justificada pelo papel do controle do professor na tomada de turnos. Ou seja, nos dados desse estudo, o professor não dá tempo suficiente ou oportunidade para o aluno resolver o seu problema. Por isso, o heterorreparo é predominante na sala de aula que o autor estudou.

Por fim, Van Lier (1988, p. 211) propõe que o professor dê mais oportunidades para os alunos completarem o reparo, argumentando que isso pode promover a competência da língua-alvo e a socialização. Ele ainda afirma, concluindo: “It would

promote the development of self-monitoring and pragmatic adjustment which is essential to competence in the target language (and to socialization in general, as Schegloff et al. point out).”

A conclusão apresentada chama a nossa atenção para a importância de considerar o posicionamento interativo do professor na organização do reparo. A frequência de determinada trajetória do reparo não só está associada às atividades de aula, mas também tem a ver com a crença e estratégias adotadas pelo professor na sala de aula, isto é do espaço de participação dado pelo professor para os aprendizes.

Jung (1999) discute a organização do reparo na aula de L2, baseando-se em dados de gravação em vídeo de 60 minutos de aulas de iniciação de inglês, voltadas a aprendizes adultos. A autora compara a organização do reparo em duas atividades na aula, nomeadamente: atividades centralizadas no *role-play* e atividades centralizadas na instrução. O estudo mostra que, na atividade centralizada no *role-play*, aparecem diversas trajetórias de reparo, incluindo autorreparo autoiniciado, heterorreparo autoiniciado, heterorreparo heteroiniciado. E na fase centralizada na instrução, o reparo heteroiniciado pelo professor e levado a cabo por outros aprendizes acontece com mais frequência.

Adotando um raciocínio semelhante ao estudo de Kasper (1985), Seedhouse (2004) descreveu mais detalhadamente a relação entre o reparo e as diferentes atividades da aula, o que é denominado pelo autor como “contexto”, nomeadamente, contexto de forma-e-precisão, contexto de significado-e-fluência e contexto orientado para a tarefa. O autor tentou provar que cada contexto de aula de L2 possui a sua própria organização de reparo e é reflexivamente relacionada ao foco pedagógico.

Os dados desse estudo mostram que os reparos no contexto de forma-e-precisão são esmagadoramente iniciados pelo professor. E, nesses casos, há mais autorreparo

da parte do aluno do que reparo levado a cabo pelo professor. Nesse contexto, o autor observa uma trajetória que não ocorre na conversa cotidiana: quando um aprendiz não consegue produzir a forma linguística que o professor está almejando, o docente vai convidar outro aprendiz para fazer o reparo. Nessa trajetória, o reparo é iniciado pelo professor, mas levado a cabo por uma terceira pessoa.

Em relação ao contexto de significado-e-fluência, cujo objetivo é maximizar as oportunidades de interação, o foco do reparo é de estabelecer entendimento mútuo e negociação de significado. Nesse contexto, a frequência de trajetórias de reparo são mais parecidas com as que ocorrem na conversa cotidiana. Geralmente, a correção pelo professor é feita quando o desvio da produção impede a comunicação.

No que diz respeito ao contexto orientado para a tarefa, a interação ocorre entre os aprendizes, a fim de completar a tarefa dada pelo professor. Nesse sentido, as fontes problemáticas são as que podem impedir o término da tarefa, e os reparos são iniciados e completados principalmente pelos aprendizes. Em alguns casos, os aprendizes recorrem à ajuda do professor para completar o reparo, por isso vê-se a trajetória de reparo sendo iniciada pelo aluno e levada a cabo pelo professor.

Resumindo, os estudos supra-apresentados discutem alguns resultados em comum. Com base nos quatro tipos de trajetória de reparo na conversa natural, propostos por Schegloff et al. (1977), Kasper (1985) e Van Lier (1988), são identificados mais tipos de trajetória, mostrando a possibilidade de todos os participantes na sala de aula executarem a iniciação e a conclusão do reparo.

Kasper (1985), Van Lier (1988), Jung (1999) e Seedhouse (2004) demonstram que, em diferentes atividades (fases/contextos) de aula, com diferentes propósitos de interação, apresentam-se distintas organizações de reparo; dessa forma, a preferência

por determinada trajetória de reparo apresenta-se intimamente relacionada ao contexto que os participantes estão construindo.

Em relação aos estudos chineses que focalizam a organização de reparo, há enquadramentos teóricos-metodológicos diversos. Por exemplo, investigações que se baseiam em corpus linguístico (Zhao, 2004; Chen, 2005; Chen et al., 2013), outras em inquéritos e entrevistas com alunos (Zhang 2010; Xu, 2011) e, ainda, há estudos que adotam a análise de conversa como abordagem teórico-metodológica (Yao, 2013; Fan & Zhao, 2015; Yan & Zou, 2010). As aulas estudadas são as de inglês como LE e as de chinês como L2.

Para fazer uma revisão dos trabalhos sobre reparo em língua estrangeira nos contextos da China, nesta tese, optou-se pelos estudos realizados a partir de dados de sala de aula e que adotam a AC como abordagem teórico-metodológica (Yao, 2013; Fan & Zhao, 2015; Yan & Zou, 2010; Yao, 2015; Zhu, 2011; Liu, 2016).

Veremos, então, primeiramente, os estudos chineses que tratam em específico das trajetórias de reparo e, em segundo lugar, os estudos chineses que se baseiam em níveis de proficiência – é o que será mostrado a seguir.

Yao (2013) baseou-se em dados coletados em 600 minutos de conversa, de 20 aulas de inglês da disciplina de compreensão e conversa no ensino superior. O estudo mostra que a trajetória predominante é a do autorreparo heteroiniciado, na qual o professor inicia o reparo no segundo turno e o aluno faz o autorreparo no terceiro turno.

Fan e Zhao (2015) estudaram as trajetórias de reparo nas aulas de inglês como língua estrangeira. A análise foi feita com base em dados coletados, via gravação de vídeo, de 10 aulas de inglês, em diferentes níveis (ensino básico, médio e superior), cuja atividade principal foi a exposição de conteúdos feitos pelo professor. Os

resultados mostram que, nas aulas de inglês como língua estrangeira, quando a fonte de problema está enunciado do aluno, são predominantes três trajetórias de reparo: autorreparo autoiniciado pelo aprendiz, heterorreparo iniciado pelo professor e levado a cabo por outro aprendiz e reparo do professor sem iniciação. O autor enfatiza a frequência do autorreparo autoiniciado nas aulas de inglês como LE, afirmando que esse tipo de trajetória é a preferida nos seus dados. Os autores ainda afirmam que a descrição da trajetória de reparo é o primeiro passo para se estudar o fenômeno na sala de aula de LE, sugerindo que mais estudos sejam desenvolvidos para investigar os fatores que podem influenciar as trajetórias de reparo (perfil do professor, objetivo pedagógico, metodologia de ensino, o nível de proficiência dos alunos etc.) e acrescentam que é necessário estudar os efeitos de diferentes trajetórias de reparo para a aprendizagem.

Alguns estudos focalizam a relação entre o nível de proficiência do aluno e a frequência de tipos de reparo nas aulas de LE. Por exemplo, Yan e Zou (2010), baseados em dados coletados em 675 minutos de 15 aulas de inglês, de duas turmas de diferentes níveis, observaram que, na turma com nível de proficiência mais alto, a trajetória preferida é a do autorreparo heteroiniciado, e a menos escolhida, a do heterorreparo heteroiniciado; enquanto que, na turma considerada menos proficiente, a trajetória preferida é a do heterorreparo heteroiniciado, e a menos escolhida, a do heterorreparo autoiniciado.

Yan e Zou (2010, p. 237) explicaram que, na turma mais proficiente, o professor dá mais oportunidades para os alunos repararem os seus problemas, ou seja, há mais chances para eles se expressarem; no entanto, na turma menos proficiente, o professor dá menos espaço aos alunos porque, na maioria dos casos, ele próprio inicia e completa o reparo.

Resumindo os resultados dos estudos chineses acima apresentados, vemos que: (1) a frequência de determinado tipo de trajetória de reparo, em diferentes aulas, pode ser muito diferente, mas o autorreparo heteroiniciado ou o heterorreparo heteroiniciado se destacam; (2) esses estudos mostram resultados quantitativos de distribuição dos tipos de trajetórias, no entanto, não exploram profundamente o seu efeito no ensino/aprendizagem, uma vez que não têm cunho qualitativo; (3) não vemos uma descrição da tarefa ou atividade concreta das aulas, nem uma descrição cuidadosa dos participantes da pesquisa – variantes que podem influenciar a organização do reparo na sala de aula; (4) Os dados são coletados apenas nas aulas de inglês ou chinês, não nas de outras línguas estrangeiras.

Gostamos de sublinhar alguns resultados importantes, tanto nos estudos estrangeiros como nos estudos chineses: (1) as trajetórias de reparo podem descrever como as oportunidades de participação nas práticas de reparo são distribuídas, o que tem influência direta nas chances da participação na interação; (2) as trajetórias de reparo estão relacionadas ao propósito pedagógico de determinado momento de sala de aula e podem refletir como esse momento é construído pelos participantes na interação.

Os estudos que discutimos pretendem revelar os diversos fatores e variantes contextuais que podem influenciar a organização do reparo em sala de aula. No entanto, entendemos que cada aula é diferente, com focos pedagógicos variados, relações sociais específicas e participantes distantes. Além disso, a interação de sala de aula, como também a conversa cotidiana, são formadas por constantes mudanças de enquadre (Goffman, 1974), o que demanda atitudes interativas diferenciadas; portanto, os sujeitos envolvidos vão adotar posturas diversas, assumindo diferentes contribuições verbais à conclusão colaborativa do processo de reparo. Nesse sentido,

para entender como o reparo constitui o ambiente interativo, é necessário lançar mão de uma metodologia qualitativa, na qual podemos discutir em detalhes de que maneiras cada variável ou fator configura o movimento interativo dos interagentes, na escolha das trajetórias que, colaborativamente, empreendem.

3.3.2 Posições de iniciação

Estando vinculada à organização sequencial da fala-em-interação, a trajetória do reparo não ocorre aleatoriamente em qualquer ponto da interação. Segundo Schegloff et al. (1977, p. 375), tanto a autoiniciação como a heteroiniciação ocorrem regularmente em locais específicos da interação, para tratar da fonte de problema. Essas posições são chamadas pelo autor de “espaço de oportunidades para o reparo” (tradução nossa).

Para identificar esses espaços, trabalhamos com o conceito de UCT, um termo proposto por Sacks et al. (1974). Tratam-se de unidades linguísticas (léxico, cláusulas, frases, sintagmas, orações) prosódicas e pragmáticas, usadas como indicadoras de finalização de um turno. Essas são unidades fundamentais, pois, como observam Silva et al. (2009, p. 11),

O aprofundamento do olhar analítico em torno da UCT e de como os turnos são tomados entre os participantes, levou os autores⁴ a concluir que as UCTs possuem a propriedade da “projetabilidade” (HUTCHBY e WOFFIT, 1998: 48). Dito de outro modo, os participantes conseguem projetar a completude de uma ideia oferecida por um dos participantes de uma interação e sempre que isso acontece, abre-se um espaço para que outro participante tome o turno.

É importante ressaltar que a identificação da UCT tem que ser observada no âmbito da interação, porque ela é determinada pelos interagentes e não pelo analista.

Retomando os espaços de oportunidades para o reparo, em relação aos autoiniciados, as iniciações podem se localizar em três posições:

⁴ Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

(1) Antes do final da unidade de construção do turno (UCT), onde se localiza a fonte de problema.

Excerto 5

Gabriela: porque ele ti- ele::: mexe::u né nu:m,=

Fonte: Garcez & Loder (2005, p. 285).

Nesse turno (Excerto 6), Gabriela inicia a unidade de construção de turno “porque ele ti”, que será suspensa antes de seu fim, iniciando o reparo para incluir “ele:::mexe::u né nu:m,”.

(2) Em um lugar relevante para a transição do turno.

Excerto 6

01 (Humberto): é ::: e a Marta disse que não: teve como deixar
02 de-(0.2) de discord:ar dele assim
03 (0,5)
04 deixar de:::(.) concordar

Fonte: Loder (2008a, p. 101).

Vemos que, no Excerto 7, as linhas 01 e 02 constituem uma UCT completa. Depois dela, há um lugar relevante para a troca de turno. Após um silêncio de cinco décimos de segundo, durante o qual nenhum outro participante toma a palavra, o falante do turno inicial toma o turno novamente, iniciando e levando a cabo o reparo sobre seu próprio turno anterior, com “deixar de:::(.) concordar”, na linha 04.

(3) No terceiro turno, em relação ao da fonte de problema.

Excerto 7

Gabriela: porque ele ti- ele::: mexe::u né nu:m,=
Susana: =mhm
(.)
→ Gabriela: me deu anestesi:a é cla:ro né,
(.)
Susana: [mhm
Gabriela: [af depois mexe:u num botou um algodão
e >disse assim::<

Fonte: Garcez & Loder (2005, p. 285) e Loder (2008a, p.102).

Nesse fragmento (Excerto 8), Gabriela está contando para Susana como foi a sua cirurgia para extrair os dentes do siso. Vemos, na linha 01, que a unidade de construção, projetada por Gabriela no primeiro turno, com “ele::: mexe::u né nu:m”, é suspensa. Então, Susana manifesta-se, no segundo turno desse excerto – “mhm”, na linha 02. Na linha 04, após o turno da Susana, Gabriela introduz: “anestesi:a é cla:ro né”. O enunciado da Gabriela, na linha 04, terceiro turno, é tratado como iniciação do autorreparo, na forma de inserção, apontando o seu próprio turno anterior como problemático, em termos de falta de uma informação. Depois, ela retoma, em seguida, a construção de seu turno da linha 01 na linha 07.

Quanto aos reparos heteroiniciados, as iniciações ocorrem, principalmente, no turno seguinte ao que contém a fonte de problema. Por isso, temos outra posição de iniciação do reparo:

(1) Iniciação no turno seguinte ao que contém a fonte de problema:

Excerto 8

01 Tiago: (engrê::mis::)
02 (.)
03 Lúcia: à ↑ahn?
04 (0.2)
05 Tiago: (engr::mis::)
06 (0.9)
07 Lúcia: °ah. Isso eu não sei.°

Fonte: Loder (2008a, p. 101).

Nesse fragmento (Excerto 9), Tiago está solicitando a Lúcia ajuda com o vocabulário novo, na sua tarefa escolar. Tiago lê uma palavra, na linha 01; no turno

seguinte, Lúcia inicia reparo com “ahn?”, na linha 03, indicando o turno anterior do Tiago como uma fonte de problema. Tiago repete a palavra como a operação de reparo. Pela fala de Lúcia, na linha 07 “oh. Isso eu não sei.”, sabemos que o reparo do problema de compreensão dessa palavra não teve sucesso; no entanto, o processo de reparo foi concluído.

3.3.3 A organização da preferência: contexto institucional e não-institucional

Outra discussão crucial no artigo de Schegloff, Jefferson e Sack (1977) refere-se à questão da preferência pelo autorreparo. Nos dados que observaram, em contexto não institucional, essa foi a prática de maior recorrência. Isso quer dizer, a maioria dos problemas apontados, tanto pelo falante quanto por seu interlocutor, é resolvida pelo próprio falante que produziu a fonte de problema.

Na opinião dos autores, essa preferência tem relação com as oportunidades de iniciação de reparo supramencionadas. Primeiro, as oportunidades para a autoiniciação (na mesma UCT e na transição do turno) vêm antes das oportunidades para heteroiniciação. Como o sistema de tomada de turno cria um espaço mais confortável para o falante corrente produzir uma UCT completa, ele tem a primeira oportunidade para tratar da fonte de problema, que surge no seu próprio turno. Segundo, em sua maioria, as oportunidades de autoiniciação na mesma UCT e na transição do turno são aproveitadas pelo próprio falante que produziu o item reparável. Ou seja, no caso de não iniciar o reparo na mesma UCT ou na transição de turno, há mais possibilidade para heteroiniciação, levando ao autorreparo. Em suma, segundo a observação dos autores, o autorreparo é preferido na organização da fala-em-interação cotidiana, independentemente de ser autoiniciado ou heteroiniciado.

Apesar de os autores justificarem a preferência pelo autorreparo, em nível da organização local de turnos, há outros acadêmicos (Faerch & Kasper, 1982; Lauerbach, 1982) que relacionam essa questão à construção de relações interpessoais, especificamente, à questão de salvar a “face” (Goffman, 1967).

Por outro lado, Norrick (1991) afirma que a preferência pelo autorreparo, proposta por Schegloff et al. (1977), só existe na interação entre falantes nativos. Na opinião do autor, a conclusão do reparo depende da competência dos interagentes. Nas interações entre adultos e crianças, falantes nativos e não nativos, professor e aluno, o reparo é feito, preferencialmente, pelos primeiros. Nesses tipos de relações, em que, em geral, os primeiros são informados socialmente como tendo mais poder e prerrogativas sobre os segundos, as ações de heteroreparo podem ser consideradas como não ameaçadoras da face. É assumido – especialmente em ambientes mais conservadores – que os primeiros (adultos, falantes nativos, professores) têm mais competência para levar a cabo o reparo. Devemos, no entanto, entender essas colocações com extremo cuidado, porque, talvez, possam ser tomadas como indicadores e orientações, que seguem normas e ideologias sociais mais conservadoras.

Assim, as identidades de adultos, falantes nativos, professores e outras categorias sociais são construídas como mais investidas de poder e em posição hierárquica assimétrica. Todavia, todas essas categorias sociais devem ser repensadas como construções imaginárias que, nas interações, podem ser reconfiguradas. Prerrogativas de ter mais direito à fala ou de ser mais competente não podem ser generalizadas como alguns autores citados referenciam.

Consideramos, dessa forma, que, em uma perspectiva interacional, apenas a observação de encontros específicos pode indicar, promover e entender a preferência pelo autorreparo ou pelo heteroreparo. Generalizações, como as colocadas acima, não

são assumidas por nós, ainda que sejam relativas e facilmente justificáveis. Uma sala de aula, por exemplo, em que o professor constrói um ambiente no qual todos são responsáveis pela interação, o estímulo ao autorreparo pode ser a preferência. Esse ambiente não corroboraria a tese de que, em função das relações entre professores e alunos, os primeiros assumiriam a conclusão do reparo. Por outro lado, como a interação traz em si a possibilidade da negociação – o que chamamos de papel de aluno ou de professor (com a sua lista fechada de prerrogativas), são entendidos por nós como posicionamentos e podem ser (e são) constantemente alterados nos encontros face a face. O que se poderia generalizar como estratégia de professor está no discurso do aluno, uma vez que, em termos interativos, em diferentes momentos, sujeitos diferentes podem ter mais competência para lidar com certas fontes de problema do que outros.

Nas discussões que tentam revelar o caráter específico do reparo na sala de aula, diversos estudos (McHoul, 1978, 1990; Van Lier, 1978; Kasper, 1986) focalizam as trajetórias de reparo na sala de aula, tentando mostrar que o autorreparo autoiniciado já não é preferido, como na fala cotidiana, e que, nesse contexto, a preferência por alguma trajetória de reparo está ligada aos tipos específicos de atividades desenvolvidas nas aulas, como vimos na seção anterior.

Para terminar, sublinhamos que estamos diante, mais uma vez, de questões ideológicas, que constituem (e são constituídas por) diferentes configurações discursivo-sintático-semânticas da língua em interação, e os arranjos interativos, em sala de aula.

Aqui, de novo, apontamos o reparo como uma estratégia altamente informativa sobre a organização ideológica das relações sociais estabelecidas em ambiente de ensino.

3.4 Técnicas de iniciação de reparo

Nesta seção, vamos apresentar algumas técnicas de iniciação, discutidas em alguns estudos fundamentais. Por intermédio da iniciação do reparo, a interação em curso é interrompida e dá lugar a uma sequência, “na qual a relevância condicional exige um reparo para que se estabeleça a compreensão mútua entre os participantes” (Pires, 2017, p. 26). “A ocorrência de uma iniciação de reparo sobre uma dada fonte de problema cria a relevância condicional para que um resultado seja produzido a seguir” (Loder, 2008a, p. 112).

Essas técnicas de iniciação são, ao nosso ver, pistas de contextualização conversacionais (Gumperz, 2002 [1998]), que sinalizam uma mudança de enquadre e constituem o foco do primeiro passo de análise, pois nos dá a possibilidade de localizar a fonte de problema e a operação de reparo, auto ou heteroiniciada. No estudo de Schegloff et al. (1977, p. 367), foi apontado que a autoiniciação e a heteroiniciação são feitas com técnicas de iniciação regulares e com diferenças claras.

3.4.1 Conceituação geral

Com base nessas considerações, apresentamos, a seguir, alguns estudos representativos das técnicas de iniciação, nos reparos autoiniciados e heteroiniciados, com os quais pretendemos ilustrar as possibilidades de definição das pistas conversacionais como técnicas de iniciação.

É importante ressaltar que não pretendemos dar uma lista fechada das técnicas de iniciação de reparo, porque, na nossa visão da interação, como já discutimos no primeiro capítulo, o significado do uso de linguagem é definido na interação entre os

participantes. Por isso, é preciso analisar essas técnicas na sequência interacional e ter conhecimento etnográfico para entendê-las.

3.4.1.1 Reparo autoiniciado

Em relação às técnicas de autoiniciação, Schegloff et al. (1977, p. 367) ilustraram o uso de uma variedade de intervenções não lexicais, que contêm a fonte de problema, sendo um exemplo inspirador para os estudos posteriores. Tais intervenções são *cut-off* (corte de fala), *sound stretches* (prolongamento de som), “uh” (marcador discursivo para exprimir a hesitação na fala) e pause (pausa)⁵.

Para explicar melhor, mostramos exemplos originais, dados pelos autores:

Excerto 9

- (23) A: → W- when's yer uh, weh- you have one day y'only have one course uh? [TG:5]
- (24) A: She must know somebuddy because all those other teachers they got rid of .hhhh (0.3)
- B: → Yeh I bet they got rid of all the one:: Well one I had, t! 'hhhh in the firs' term there, fer the firs' term of English, she die::d hhuh-uhh // .hhh [TG:8]

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 367).

Como coloca Liddcoat (2017, p. 178), “corte de fala são interrupções da palavra (ou som) que está em curso e tipicamente representada na forma de uma parada glótica e algum outro tipo de parada.”⁶ O corte de fala é usado para iniciar o reparo de alguma fonte de problema, produzida no turno em curso, isto é a sua localização pode estar mesmo depois de um item reparável (Schegloff, 1979). Além disso, é frequente também o corte de fala suspender a sintaxe projetada no turno.

Vemos no item (23) (Excerto 10), que o falante corta a fala depois da primeira letra W, e também no enunciado interminado, seguido de “when's yer uh, we-”, para

⁵ Traduções nossas.

⁶ Tradução nossa. “Cut offs are interruptions of the word(or sound) under way and typical take the form of a glottal or some other stop.”

depois reformular um enunciado completo: “you have one course uh?”. Observamos, ainda, o uso de “uh” no enunciado interminado, que mostra a hesitação do falante e, depois desse marcador discursivo, há uma tentativa insucessida de começo do enunciado, com “weh-”. Então, nesse turno, o corte de fala e “uh” são técnicas de iniciação ou pistas dadas pelo próprio falante para iniciar o reparo.

No item (24) (Excerto 10), há o prolongamento do som da palavra “one”, na fala do falante B “Yeh I bet they got ride of all the one:::”, que se trata de um sinal para iniciar um reparo nesse turno, isto é, com a inserção de “well”, começa outro enunciado: “Well one I had, t! ”. Nesse exemplo, o prolongamento do som é uma técnica de iniciação, que indica o começo de um processo de reparo.

A seguir, mostramos um exemplo da técnica de iniciação “pausa”, tirado do mesmo artigo dos autores acima mencionados.

Excerto 10

(60) A: → That sto:re, has terra cotta floors. ((pause))

A: → Not terra cotta. Terrazzo.

[AT:FN]

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 376).

Vemos que, no excerto 8 (Excerto 11), depois de uma pausa, o falante indicou a fonte de problema “Not terra cotta”, e depois fez o reparo “Terrazzo”.

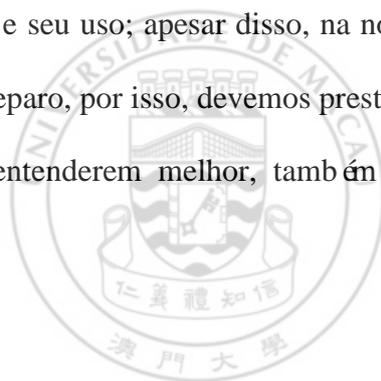
Esses são alguns exemplos dos sinais que indicam a possibilidade de iniciar uma operação de reparo, imediatamente seguido de uma determinada fonte de problema.

Gostaríamos de reafirmar que, para esses sinais ou pistas conversacionais serem ou não considerados técnicas de iniciação, dependerá do contexto. Por exemplo, Kitzinger (2012, p. 240) chama a atenção de que a produção de “uh” pode ser uma técnica de manter o espaço interacional, e indica uma possibilidade de continuação da produção de fala ou um sinal de mostrar a vontade de renunciar a ela; no entanto, um segmento de reparo “uh(m)” pode indicar um recomeço da UCT em corrente.

Mostramos esses exemplos do mesmo artigo de Schegloff et al., porque esse estudo é ponto de partida para diversos outros, que tratam da discussão sobre as técnicas de iniciação do reparo.

Kitzinger (2012), além de discutir as intervenções não lexicais como técnicas de iniciação de reparo, também mostra alguns exemplos das intervenções lexicais, que podem existir antes da operação de reparo, como os prefácios de reparo (well, I mean, actually), repetição das fontes de problema, tentativas múltiplas, autofala (para si mesmo), entre outros. Como afirma o autor, ainda não se tem um estudo sistemático sobre esses elementos e seu uso; apesar disso, na nossa opinião, eles também fazem parte da iniciação do reparo, por isso, devemos prestar atenção neles.

Para os leitores entenderem melhor, também reproduzimos alguns exemplos originais desse autor.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Excertos 11e 12

(29) DEC 1.1.11

1 Doc: With: u:hm (0.5) measles >as in any of<
2 these (0.2) .hh childhood fe:v (.) well
3 illnesses (.) [there's] nothing=
4 Clr: [yeah]
5 Doc: =we give to cu:re

(30) Holt May88 2.4

1 Dee: I said to Dwayne- (.) all along I'm
2 gun'ave a word with Mark an' if he:
3 thinks I should send 'er 'n invitation
4 then of course indeed I will after all
5 she's my (0.2) .t I mean you an' (.)
6 u-her are my only fa[mily on the]=
7 Mar: [n Y e : s]=
8 Dee: =Field si:de,

Fonte: Kintzinger (2013, p. 240).

Nos Excertos 11 e 12, além de corte da fala e pausa, vemos as expressões “well”, “I mean” antes da operação de reparo, que são denominadas “prefácios de reparo”. Segundo o mesmo autor, podem existir outros prefácios de reparo: “no”, “or”, “sorry”, “actually” etc.

Excerto 13

(31) TG

1 Bee: nYeeah, .hh This feller I have- {(nn)/(iv-)}
2 "felluh"; this ma:n.(0.2) t! xhhh
3 He ha::(s) - uff-eh-who-who I have
4 fer Linguistics is really too much,

Fonte: Kitzinger (2012, p. 241).

O Excerto 13 mostra um exemplo de repetição da fonte de problema “feller”, na linha 2, antes da operação do reparo.

(32) RSS1

1 Ani: =Meanwhile for the last **five** years that
 2 I've- (0.4) **six- seven** years that I've
 3 **been in** New Jerse:y .hhh I've seen them
 4 break up and get ba:ck together three
 5 or four ti:mes

Fonte: Kitzinger (2012, p. 241).

O Excerto 14 mostra múltiplas tentativas antes da conclusão do reparo – que também são tratadas como uma parte de iniciação de reparo, não operações de reparo propriamente ditas. Vemos, nesse Excerto, a primeira tentativa de operação de reparo, isto é a substituição da fonte de problema “five” por “six”, que não resolve o problema, por isso, é tratada como outra fonte de problema. Ou seja, antes de chegar à conclusão do reparo, dizendo “seven”, o falante fez uma tentativa de reparo que, na visão do autor, não é uma operação de reparo, todavia, é um elemento componente importante nesse segmento de reparo. Na nossa opinião, esse elemento pode ser tratado como uma técnica de iniciação de reparo.

Mostramos, anteriormente, alguns exemplos das técnicas de reparo para ilustrar como o falante inicia um processo de reparo. Como já afirmamos várias vezes, não pretendemos fazer uma lista fechada das técnicas de reparo, mas ter uma inspiração para a nossa análise. Além disso, em diferentes repertórios da língua, a pista para enquadrar a iniciação de reparo pode ser diferente.

Em relação aos estudos em língua portuguesa, que tratam essa questão, Barbosa (1999) mencionou, também, algumas intervenções não lexicais como técnicas de iniciação de reparo, nomeadamente, pausa preenchida, pausa curta, prolongamentos, repetições e paráfrases processuais, pequenas repetições e interrupções repentinas.

Loder (2008a), no seu artigo, apresenta o fenómeno de reparo, utilizando os dados em língua portuguesa para mostrar as técnicas de iniciação.

3.4.1.2 Reparo heteroiniciado

Em relação ao reparo heteroiniciado, as técnicas de iniciação são diferentes. Schegloff et al. (1977) explicam cinco tipos principais de iniciadores que, posteriormente, são discutidos por diversos autores (Drew, 1997; Lisbscher & Dailey-O’Cain, 2003; Loder, 2008a, Kitzinger, 2012). São eles:

- (a) Iniciadores de classe aberta, denominado por Drew (1997) como “open’ classe repair iniciator”. Por exemplo: Sorry?, Hmm?, Pardon e What? No repertório de língua portuguesa: *ã hein*, *como*, *oi* (Loder, 2008a). Para os leitores entenderem melhor, colocamos a seguir um exemplo.

Excerto 15

(25) D:	Wul did'e ever get married 'r anything?
C:	→ Hu:h?
D:	Did jee ever get married?
C:	I have // no idea.

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 367).

No Excerto 15, depois da fala de D, a falante C diz “Hu:h?”, para indicar um problema no turno anterior, que pode ser um problema de audição ou de compreensão. Por isso, D repetiu a pergunta: “Did jee ever get married?”.

Como vemos no exemplo, esses iniciadores não especificam onde está a fonte de problema no turno anterior, apenas indicam genericamente que há algum problema a ser reparado.

- (b) Iniciadores que consistem em pronomes/advérbios interrogativos como *who*, *where*, *when* (Schegloff et al., 1977). No repertório em português: *onde*, *quando*, *quem* etc. (Loder, 2008a). Mostramos, a seguir, um exemplo original, tirado de Schegloff et al. (1977).

Excerto 16

(28) B: Oh Sibbie's sistuh hadda ba:by bo:way.
 A: → Who?
 B: Sibbie's sister.
 A: Oh really?
 B: Myeah,
 A: (That's nice.)

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 367).

Como mostramos no exemplo (Excerto 16), esses tipos de iniciadores apontam um pouco mais a fonte de problema, uma vez que especificam a natureza do item a ser reparado (lugar, tempo, pessoa etc.).

(c) Iniciadores com repetição parcial da fonte de problema mais pronome interrogativo (Excerto 17).

Excerto 17
 (35) Bea: Was last night the first time you met Missiz Kelly?
 (1.0)
 Marge: → Met whom?
 Bea: Missiz Kelly,
 Marge: Yes.

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 368).

(d) Iniciadores com repetição parcial do turno da fonte de problema (Excerto 18).

Excerto 18
 (37) A: Well Monday, lemme think. Monday, Wednesday, an' Fridays I'm home by one ten.
 B: → One ten?

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 368).

Iniciadores com o prefácio *you mean* (Schegloff et. al., 1977), agregado a um possível entendimento do turno anterior. Em repertório de português, esde prefácio pode ser “você quer dizer” (Excerto 19).

Excerto 19

- (39) A: Why did I turn out this way.
B: → You mean homosexual?
A: Yes.

Fonte: Schegloff et al. (1977, p. 368).

Listamos, anteriormente, cinco categorias de técnicas de iniciação no reparo heteroiniciado, no entanto, isso não quer dizer que não existam outras. Por exemplo, Kinderick (2015) descobriu outros tipos, como a repetição completa da fonte de problema e o reparo candidato (o ouvinte oferece um reparo candidato para o falante, produtor da fonte de problema, aceitar ou reparar a sua fala). Isso quer dizer, mediante os diferentes dados, pode-se descobrir outras técnicas de iniciação. A nossa intenção de listar aqui alguns tipos de técnicas de iniciação é explicar que elas servem como pistas para a construção do enquadre da prática de reparo.

Por outro lado, é preciso analisar o processamento da interação e ter conhecimento etnográfico para descobrir se esses recursos lexicais ou não lexicais (pistas conversacionais) servem ou não como técnicas de iniciação de reparo, uma vez que o significado do uso de linguagem é situadamente definido na interação. Um mesmo recurso lexical ou não lexical pode servir para completar diferentes ações, dependendo do contexto da interação em que são utilizados. Hall (2007, p. 514) ilustra alguns exemplos sobre isso, usando dados de interação em inglês:

For example, expressions that can initiate other-repair such as excuse me and pardon can also be used to initiate remedial exchanges or to sign for a turn. Likewise, huh can be used to seek a response to a question that has not been answered, and the question words what and where can be used to promote further telling.

Durante a revisão das técnicas da iniciação, apresentadas pelos estudos pautados na análise de conversação (Schegloff et al., 1977; Schegloff, 1992; Drew, 1997; Kitzinger, 2012), vemos que a maior preocupação é mostrar o mecanismo de iniciação de reparo; por isso, o foco está muitas vezes, na descrição genérica dessas técnicas,

raramente nas ações inerentes e concretas, tomadas pelos participantes, tampouco na influência do contexto (macro e micro) nesse processo de tomada de ações. Robinson (2013, p. 263) notou essa questão e fez a seguinte afirmação:

Although the initiation of repair by others can itself be characterized as an action, this type/level of action is a general (i.e, non-particularized, non-contextualized) formal-organizational one (Schegloff, Jefferson, and Sacks, 1977). A concurrent yet different type/level of action involves what a practice of other-initiation of repair is being used to do in situ, that is embedded within all relevant particularities of “contexto” liberally defined (re. context, see Sacks, Schegloff, and Jefferson, 1974; Schegloff, 1987).

Como o nosso foco de estudo é o fenômeno de reparo, ilustrar o processo de construção de cooperação entre os participantes na interação é um aspecto importante para revelar como eles agem, por meio do uso da linguagem. Nesse sentido, uma análise que considere os fatores contextuais é necessária neste estudo, pois não se pretende fazer uma lista fechada das técnicas de iniciação usadas por determinados participantes, mas revelar os fatores que influenciam esse uso, e que tipo de ação subjacente pode ser tomada quanto a esses fenômenos interacionais.

3.4.2 Técnicas de iniciação na sala de aula

Além das trajetórias e da preferência do falante, outra distinção entre o reparo na fala cotidiana e a interação na sala de aula é a que se refere às técnicas de iniciação.

McHoul (1978, 1990), mesmo que não tenha estudado o reparo na aula de L2, foi bastante citado pelos estudos dessa área. O autor apresentou uma técnica de iniciação chamada *cluding*, comum no discurso do professor: por meio da reformulação de perguntas, o professor dá pistas para o aluno responder a uma pergunta. Apesar de os professores fazerem ocasionalmente a correção direta, o *cluding*, no autorreparo heteroiniciado, é praticado quando o reparo é iniciado pelo professor.

Egbert (1998), ao analisarem um exame de proficiência oral de alemão como L2, focalizaram as técnicas de iniciação adotadas pelos alunos e identificaram maior frequência de utilização de técnicas mais específicas, como a repetição parcial ou o reparo candidato. Técnicas menos específicas, como palavras interrogativas, eram menos aplicadas. E por fim, as iniciações abertas como *hm?* or *wie bitte?* (Desculpa?) não apareceram nos dados.

Os autores descobriram, contudo, uma categoria que raramente era utilizada na fala cotidiana: *Wiederholen Sie bitte* (faz favor de repetir). O argumento é que a pouca utilização de iniciações mais específicas ocorre porque “as interrogativas e a repetição parcial dos alunos requerem a combinação das habilidades cognitiva, linguística e interativa”⁷ (Egbert, 1998, p. 158)

Lisbscher e Dailey-O’Cain (2003) estudaram as técnicas de iniciação adotadas pelo professor e alunos em uma aula de alemão como LE, que era baseada no conteúdo. As iniciações em foco são as trajetórias de autorreparo heteroiniciado, ou seja, o estudo focaliza tanto os reparos iniciados pelos alunos e levados a cabo pelo professor como os reparos iniciados pelo professor e levados a cabo pelos alunos. Os resultados de análise mostraram que as técnicas de iniciação mais adotadas pelos alunos foram: compreensão candidata (40%); requisição para definição, tradução ou explicação (43.3%); e solicitação para repetição (13.3%). Em contrapartida, as técnicas mais utilizadas pelo professor foram: iniciação aberta (29.9%); solicitação para definição, tradução ou explicação (24.2%); compreensão candidata (17.7%); e repetição parcial (16.1%). Apesar de representarem porcentagens mais baixas, outras técnicas foram igualmente empregadas pelo professor, como: a confirmação de compreensão

⁷ Tradução nossa.

não-especificada, como: *yes?*; a solicitação de repetição e a repetição parcial mais palavras de pergunta.

O estudo de Lisbscher e Dailey-O’Cain (2003) não listou meramente as técnicas de iniciação, mas discutiu a sua relação com a definição de papéis na sala de aula. Nesse sentido, a construção de identidades entrou em questão. Por exemplo, os autores descobriram que os alunos preferiam técnicas de iniciação mais específicas (por exemplo, perguntar itens lexicais ou oferecer reparo candidato), quando interagem com o professor, com o objetivo de evitar as ações ameaçadoras da face do professor, que podem parecer inadequadas para o seu papel na sala de aula como ouvintes e aprendizes. Por outro lado, o professor utilizava técnicas de iniciação, também aplicadas na fala cotidiana, porém as técnicas de iniciação abertas resultavam na modificação da produção por parte do aluno, beneficiando a aquisição da L2.

Na China, já há estudos que focalizam as técnicas de iniciação nas aulas de L2/LE, mesmo que sejam poucos. Yao (2015), por exemplo, analisou uma aula de conversação de inglês como LE e listou vários tipos de técnicas de iniciação do professor chinês: (1) *wh-questions*: perguntas, que começam com *what* e *which*, para pedir a clarificação ou explanação por parte do aluno; (2) perguntas, começando com *you mean*, para confirmar a compreensão; (3) repetição (completa, parcial ou junto com a palavra de pergunta) para pedir clarificação ou explicação; (4) perguntas gerais, começando como “*do you have...*”; (5) outras técnicas de reparo: o professor dá uma série de iniciações com diferentes técnicas, para o aluno fazer o reparo adequado.

Essas técnicas de iniciação não diferem sobremaneira do que foi proposto pelos demais autores antes mencionados, mas, nesse estudo, são explicitados os efeitos positivos do uso adequado das técnicas de iniciação, afirmando que isso pode chamar a

atenção dos alunos para o uso adequado da língua, promover *output* e *input*, salvar a face dos aprendizes e promover a aquisição de LE.

Zhu (2011), em sua tese de doutorado, estudou as técnicas de iniciação nos reparos iniciados pelo professor nas aulas de inglês. Segundo a análise, a autora listou sete categorias de técnicas de iniciação (apresentadas, a seguir), discutindo, ao mesmo tempo, a posição de iniciação e as funções.

- (1) Pausa, prolongamento ou intervenção não lexical *um*, *uh* no autorreparo autoiniciado do professor: segundo a autora (Idem, p. 68), o uso das intervenções não lexicais *um*, *uh* não pode ser visto meramente como uma questão de influência, indicando, também, o adiamento da fala, o propósito do falante para manter o controle de turno ou, ainda, que o falante encontra alguma dificuldade na expressão e precisa de mais tempo para planejar a sua fala seguinte. Além disso, a pausa mais longa ou *um* pode dar oportunidade ao ouvinte de ajudar o falante a terminar a sua fala. Em relação ao prolongamento de som, pode indicar que o falante está preparando o reparo ou orientar o ouvinte a levar a cabo o reparo.
- (2) Perguntas: a autora mostra que é raro o professor fazer perguntas abertas, utilizando as palavras interrogativas *what*, *how*, *who* etc. No entanto, utiliza outras estratégias de iniciação de reparo, como: no seu autorreparo autoiniciado, ele faz a pergunta ligada à fonte de problema a si mesmo e ele mesmo a responde; ou ele faz a pergunta, depois de repetir totalmente ou parcialmente a fonte de problema, a fim de chamar a atenção dos alunos sobre ela, envolvendo-os em um momento específico de aprendizagem.

- (3) Sem iniciação: o professor fez diretamente a operação de reparo para poupar o tempo, garantir a coerência do discurso, sem tirar a atenção dos alunos dos conteúdos de aprendizagem.
- (4) Combinação de diferentes estratégias de iniciação: o professor pode fazer duas ou mais vezes a iniciação, ou seja, ele pode mudar a estratégia de iniciação para achar uma maneira mais adequada de iniciar o reparo, com o fim de melhor fazer o autorreparo ou o heterorreparo.
- (5) Tradução/repetição + tom ascendente: o professor pode traduzir ou repetir a fonte de problema produzida pelo aluno, para expressar a incerteza da compreensão e incentivar o aluno a reagir ao problema, eliminando a dificuldade de comunicação.
- (6) Repetição de ordem *Louder please* ou *Can you speak loudly*: nos momentos ruidosos, o professor pede os alunos para falarem em voz mais alta, a fim de resolver o problema de ouvido.
- (7) Marcadores discursivos *sorry*, *excuse me*, *wait* são utilizados para indicar a iniciação de autorreparo ou heterorreparo.

Os trabalhos acima mencionados nos dão uma ideia geral sobre as técnicas de iniciação utilizadas na aula de língua não materna. As técnicas de iniciação de reparo na sala de aula podem compartilhar algumas características comuns com as de reparo na fala quotidiana, mas, ao mesmo tempo, elas têm representações distintas. Quando as técnicas de reparo na fala quotidiana aparecem na sala de aula, mais especificamente, na aula de língua não materna, elas podem representar preferências estratégicas. Por exemplo, os iniciadores abertos, que não indicam a fonte de problema, podem ser menos frequentes na sala de aula; e os casos de reparo direto, sem iniciação, podem ser mais frequentes do que na fala cotidiana. Temos que ter cuidado com os

resultados quantitativos, uma vez que os contextos de aulas são diferentes. Com objetivos pedagógicos, estruturas de participação e relações interpessoais distintos entre os participantes, tanto o professor como os alunos podem adotar, naquele microcontexto da sala de aula, estratégias de iniciação diferentes, a fim de enxergar as várias ações possíveis.

Como vimos nos estudos supramencionados, os pesquisadores já fizeram esforços para elencar as técnicas de iniciação usadas nas aulas, tentando indicar as suas funções na interação no contexto educacional. Porém, ao nosso ver, há alguns aspectos que merecem investigações ainda mais aprofundadas, a fim de serem melhor entendidos. Um deles é o fato de que, devido aos objetivos diferentes de pesquisa, em geral, esses trabalhos revelam parcialmente as técnicas iniciais adotadas, focalizando somente as utilizadas pelo professor ou pelos alunos, ou determinada trajetória de reparo. Isso impede uma visão mais global do contexto que está sendo construído na aula – o que pede por novos estudos, com técnicas iniciais reveladas de forma mais sistemática e completa.

Além disso, nas análises, os reparos iniciados são misturados, com fins de resolver os problemas do professor e dos alunos, o que pode dificultar a revelação das estratégias adotadas pelos participantes perante as fontes de problema, produzidas por diferentes interlocutores.

E mais: a análise das técnicas de iniciação não deve ser isolada, pois ela deve levar em consideração a operação da conclusão do reparo, ou seja, não colocar ao lado a sequência de turnos de reparo, uma vez que é por meio do uso da linguagem que se constrói o contexto e, ao mesmo tempo, o contexto influencia e define o uso de linguagem.

Em suma, as técnicas de iniciação são aspectos muito importantes para entendermos a organização do reparo, porque é por meio dessa estratégia linguística que entramos efetivamente no enquadre de reparo. Além disso, em função das diversas estratégias de iniciação de reparo, adotadas por diferentes participantes, conseguiremos ver a dinâmica no contexto da sala de aula, bem como os esforços dos participantes em manter a intersubjetividade na interação, promovendo, com isso, a aprendizagem.

3.5 Operações de reparo

Diversos estudos focalizam as operações de reparo, isto é, as estratégias adotadas pelo falante para concluir o reparo e, em particular, o autorreparo. O estudo pioneiro sobre o assunto foi o de Schegloff (1979), artigo no qual foram identificadas quatro operações de reparo no mesmo turno: reciclar (*recycling*), substituir (*replacing*), aditar/inserir (*adding/inserting*) e reformular (*restarting*).

Em 2013, Schegloff, no artigo “*Ten operations in self-initiated same turn repair*”, expandiu as operações para dez categorias, nomeadamente: substituir, inserir, deletar, buscar, abrir parênteses, abandonar, saltar de sequência, reciclar, reformular e reordenar⁸. Para o autor, operações de reparo são ações, por isso, ele prefere nomeá-las, usando verbos.

Embora haja operações de reparo ainda não expostas ou categorizadas, o estudo de Schegloff pode nos inspirar a entender a operação linguística no turno de conclusão do reparo. A fim de termos uma ideia mais concreta dessas operações, selecionamos alguns exemplos, que estão apresentados a seguir.

(1) Substituir: segundo Schegloff (2013, p. 43), substituir indica que o falante

Replacing, inserting, deleting, searching, parenthesing, aborting, sequence jumping, recycling, reformatting, and reordering.

substitui o total UCT ou um elemento parcialmente articulado por outro diferente, sendo que ambos possuem mesmo sentido no enunciado (Excerto 20).

Excerto 20

(01) TG, 7

01 Bee: .hh Yihknow buh when we walk outta the cla:ss.=
 02 Ava: =nobuddy knows wh't [wen' on,]
 03 Bee: [Wid- .hh] h=
 04 Bee: =Li (hh) ke wu- .hh Didju n- Didju know what he wz=
 05 talking about didju know wh't [structural paralysis=
 06 Ava: [dahhhhhh !
 07 Bee: =was I sid no I sid but we're supposetuh know what it
 08 → is (*fuh Weh*→) .hh yihknow *fuh tihday's* [class. 'n,
 09 Ava: [hhh Mmm.
 10 Bee: He nevuh wen' o:ver it 'n, t! .hhhh

Fonte: Schegloff (2013, p. 44).

Segundo o autor, no Excerto 20, na linha 8, o que seria iniciado como “We[dnesday’s] class” é substituído por “today’s class”.

(2) Inserir: segundo a definição do autor, inserir significa que o falante insere um ou mais elementos no turno em curso.

Excerto 21

(05) TG, 10

01 (0.5)
 02 Bee : → °(I 'unno) / ° (So anyway) .hh Hey do you see v- (0.3)
 03 → *fat ol'* Vivian anymouh?
 04 Ava: No, hardly, en if we do:, y'know, I jus' say hello
 05 quick'n,

Fonte: Schegloff (2013, p. 46).

No Excerto 21, Bee insere “fat ol'” antes da palavra “Vivian”.

(3) Deletar: indica que o falante deleta um ou mais elementos já articulados parcialmente ou totalmente.

Excerto 22

(08) Auto Discussion, 25

01 Cur: [No in a little snowmobile that's
02 a little bit too fast.
03 Gar: No well that's nothin. They're duhposetuh go a hunnerd
04 'n twunny a hunnerd'n[twunny five miles'n hour. (),
05 Car: [°(Scuze me),
06 Cur : -> *That's still That's too fas[t.*
07 Gar : [That]'s too fast.
08 Mik: [Ain' no way I'd get
09 inna snowmobile going that fast.

Fonte: Schegloff (2013, p. 48).

No Excerto 22, é a palavra “still”, na linha 06, que está deletada.

- (4) Buscar: segundo o autor, a palavra buscar, por um lado, pode indicar a procura de um termo “preciso”, como nome de pessoa, lugar, assunto etc. Por outro lado, o falante pode fazer essa operação quando está à procura de uma maneira mais delicada para falar.

Excerto 23

(10) Joyce & Stan, 5

01 Joy: Why don'tchoo: go into Westwoo:d, (0.4) and go to
02 Bullocks.
03 (1.2)
04 Stn: -> Bullocks? ya mean that one *right u:m (1.1) tch! (.)*
05 -> *right by thee: u:m (.) whazit the Plaza? theatre::=*
06 Joy: =Uh huh,
07 (0.4)
08 Stn: °(memf::)o
09 Joy: °Yeah,

Fonte: Schegloff (2013, p. 50).

No Excerto 23, nas linhas 04 e 05, Stn está a buscar o nome da “Plaza Theater”.

- (5) Abrir parênteses: significa que outro elemento, que não é devidamente seguido no turno-em-progresso, é adicionado. Diferente da operação “inserir”, esses elementos são UCT, em forma de enunciado.

Excerto 24

(13) Debbie and Shelley, 1

01 Deb: <it's not causeuh:m (0.5) Mark's
 02 no*t going*.
 03 Shl: no- well that wuz initially and then I'm like no:
 04 I'll just go and then uhm yaknow this- this tow
 05 bandit (•) thing that I have, that were doing,
 06 → [he w]a:nts me: I- >I don't know if I tol' you this, <
 07 Deb: [mmhm]
 08 Shl: → he wants us to come out to his house and do:, 'hh like
 09 spend a whole day o:n putting everything together
 10 cause we don't get the shit done while were at work=

Fonte: Schegloff (2013, p. 51).

No Excerto 24, Shelly mostra a consciência de que ela pode falar algo já informado para a sua interlocutora, por isso, abre parênteses na sua fala “I-> I don't know if I tol' you this, <”.

(6) Abandonar: é uma operação que significa deixar uma UCT incompleta, terminando-a antes de a completar.

Excerto 25

(16) SN-4, 08

01 Shr: Who w's the girl that was outside
 02 (his door_i)/(the store_i)
 03 (0.8)
 04 Mrk: Debbie.
 05 (0.8)
 06 Shr: Who's Debbie.
 07 Mrk: °(Katz.)
 08 (0.7)
 09 Mrk: →a₁ **She's jus' that girl thet: uh:, (0.2)**
 10 →a₂ **'hh I met her through uh:m::, (1.0)**
 11 I met 'er in Westwood.=I (caught that-) (•)
 12 'Member I wenttuh see the premie:r of (0.3)
 13 Lost Horizon_i [()]
 14 Shr: [I DID'N KNOW YOU did,=

Fonte: Schegloff (2013, p. 53).

Segundo o autor, no Excerto 25, Sherrie pergunta ao Mark quem é a menina fora da porta; Mark diz o nome Debbi; no entanto, Sherrie não reconhece o nome, e faz a pergunta “who's Debbi?”. Por isso, Mark faz outra tentativa, na linha 09, mas ele não determina o enunciado em progresso, e inicia, na linha 10, outro enunciado. Essa

operação é denominada “abandonar”.

- (7) Saltar de sequênciã: segundo o autor, saltar de sequênciã significa abandonar um enunciado em curso e mudar de tópicu para outro, iniciando outra sequênciã.

Excerto 26

(20) KC-4, 14

01 Rub: They don mind honey they're jus not gonna talk to us
02 ever again.=
03 Dav: =(hehem)/(ri:(h)ight)
04 (0.8)
05 Kat: We don mind <[we jus ne:ver gonna talk to you e:ver=
06 Dav: [(No, b't)
07 Kat: =(hh heh)
08 Rub: heheheh
09 Kat: [No::] that's awright
10 Fre: [So::]
11 Dav: [()]
12 Fre: [You know what we're gonna-] in fact I'm- she I
13 -> haven't seen her since I spoke to you but I'm going to
14 -> talk to=*what a you making*;
15 (0.2)
16 Kat: It's a -bla:nket.
17 Fre: Did yu weave tha[t yurse:lf]
18 Kat: [I w o : :]ve this myself.=

Fonte: Schegloff (2013, p. 57).

Segundo o autor, no Excerto 26, Frieda salta da UCT em progresso “but I’m going to talk to” (com as próximas palavras mais possivelmente projetadas “her” ou “them”) diretamente para “What are you making”. Assim, ela muda de uma sequênciã para outra diferente.

- (8) Reciclar: segundo o autor, reciclar significa que o falante diz outra vez algum trecho da sua fala que é normalmente, menos do que uma UCT completa.

Excerto 27

(23) KC-4, 07

- 01 Rbn: Well thee uhm (◦) (a paz) they must have grown a
 02 culture.
 03 (0.5)
 04 Rbn: You know, (◦) they must've I mean how lo- he's been
 05 in the hospital for a few day:s, right?
 06 {(1.0)/'hhh}
 07 Rbn: Takes a[bout a week to grow a culture,]
 08 Kay: -> [I don think they grow a] *I don think*
 09 -> *they -grow a culture to do a biopsy.*
 10 Rbn: Nq:: (◦) They did the biopsy while he was on the
 11 -table.
 12 Kay: Nononono. They did a frozen section. when he
 13 [was on the tab]le.
 14 Rbn: [Right, [()
 15 Kay: But they didn't do the- it takes a while to do a
 16 complete biopsy.
 17 (0.8)

Fonte: Schegloff (2013, p. 59).

Segundo a explicação do autor, no Excerto 27, na linha 08, a falante novamente inicia o enunciado, como uma operação de reparo, de uma sobreposição de fala.

(9) Reformular: é uma operação, conforme definição do autor, do âmbito gramatical, ou seja, reformular é organizar um enunciado de modo gramaticalmente diferente.

Excerto 28

(28) Virginia, 5

- 01 Vir: 'hh Beth gets all the clo:thes.
 02 (◦)
 03 Mom: Well: -Beth (◦) spends her own money on her clothes.
 04 (0.7)
 05 Vir: <Well if I got more money °I could spend my own
 06 mon[ey].
 07 Mom: [But Beth works.
 08 Vir: Wull why can't I::?
 09 Mom: Beh- qh: Vuhginia, we've been through this. When
 10 you're old enough you ca:n work in the store.
 11 (0.2)
 12 Vir: -> 'hh **Well Beth didn'** Beth get tih work b'fore she was
 13 sixteen?=
 14 Mom: =No::! I'd- (0.2) I would let her wrap presents an'
 15 packages et Christmas an:'- °times we needed
 16 somebody.° 'hh >But people just don't want< (0.4)
 17 chu:ldren (0.2) waiting on[(um).

Fonte: Schegloff (2013, p. 62).

No Excerto 28, na linha 12, o que começa como um declarativo (“Well Beth [got

to work...])” ou “Well Beth[didn’t have to wait...]” é reformulado como um enunciado interrogativo negativo (“didn’t have to wait...”). Por isso, reformular é uma operação mais ligada à questão gramatical.

- (10) Reordenar: segundo a definição do autor (Schegloff, (2013, p. 64), é uma operação na qual falantes podem trocar a ordem das palavras para reordenar o enunciado.

Excerto 29

(32) SBL 1:1:10:R

01 Rse: An’it– (0.3) An’it left’er (0.4) quite permanently
02 damaged °I s[uppose°
03 Bea: [tk
04 Bea: Uh:pparently,
05 (•)
06 Bea: Uh –he is still hopeful
07 Rse: The husb’n.
08 Bea: → Ah hah end yih never jus’ (•) eh yih js’ never saw
09 such devotion in your li:fe ...

Fonte: Schegloff (2013, p. 65).

Segundo a explicação do autor, Bea está no seu caminho de dizer “you just never saw such devotion”, mas, quando ouve a sua fala “you never just”, ela reordena os elementos (Excerto 29).

O estudo de Schegloff (2013) mostra a diversificação das operações no autorreparo no mesmo turno. Mesmo que a categorização possa ser ainda discutida, o estudo nos inspira a entender a operação de reparo, em nível linguístico e acional.

Outro estudo que vale a pena conferir, no contexto chinês, é o de Yao (2008, 2013), que listou cinco estratégias de operação, utilizadas pelos aprendizes de inglês como LE, para fazer autorreparo: repetição, substituição, reiniciação, inserção, repetição + adição etc.

Simpson et al. (2013) também discute as operações do autorreparo dos

aprendizes de chinês como L2, ilustrando várias estratégias de reparo, tais como: adição, substituição, alternância de código, busca de verificação e repetição etc. Esses estudos tratam das operações, nos casos de autorreparo autoiniciado.

Não encontramos estudos que tratam só de operações de reparo, no caso de autorreparo heteroiniciado, porém, o estudo de Schegloff (1992), que discute o reparo no terceiro turno (que pode ser autorreparo autoiniciado ou autorreparo heteroiniciado), explica algumas operações das quais podemos ter uma referência:

- (1) **Contraste (contrast)**: no terceiro turno, o falante inicia o reparo com a expressão “I mean” e coloca um enunciado com significado oposto, deixando a fonte de problema para resolver a compreensão do seu interlocutor.
- (2) **Reformulação (reformulation)**: o falante diz novamente o mesmo enunciado, mas de forma diferente, podendo também iniciá-lo por “I mean”.
- (3) **Especificação (specification)**: o falante, depois de reformular o enunciado problemático, introduz uma compreensão candidata específica do problema que o seu interlocutor está enfrentando.
- (4) **Explicação (explanation)**: o falante dá explicação sobre o enunciado problemático.
- (5) **Abandonar (exit)**: o falante saiu da sequência de reparo, dizendo que houve só uma brincadeira. O falante percebe que houve um desentendimento na sua fala, por parte do interlocutor, e, como ele não quer continuar no tópico, diz “I am just kidding”.

Mesmo que as categorizações tenham diferentes nomeações, esses estudos mostram uma diversidade de operações que o falante pode adotar para fazer autorreparo com diferentes efeitos acionais.

É fundamental sublinhar que, como coloca Schegloff (2013), não é possível listar todas as operações e funções de cada operação, pois, o que ele conhece ainda é pouco.

No nosso estudo, a operação de reparo é um aspecto importante para revelar as ações participativas dos alunos e seus movimentos interativos, já que isso evidencia a participação social dos alunos, em cooperação para a construção de seu conhecimento. Como já apontamos, a identificação desses movimentos interativos pelo professor é fundamental para a desconstrução da imagem do aluno da China como passivo.

3.6 Reparo como recurso interativo para construção de relações interpessoais, identidades e cooperação na sala de aula

O reparo, como outras estratégias discursivas, é um recurso interativo para a construção do contexto, relações interpessoais e identidade. Retomamos as ideias abordadas no capítulo anterior, especialmente sobre a sociolinguística interacional (Gumperz, 1982a, 1982b; Ribeiro & Garcez, 2002; Pereira, 2002; Teixeira e Silva, & Martins, 2011) e microanálise etnográfica (Erickson, 1992, 1996, 2006; Tavares, 2006), e entendemos que a performance dos participantes na fala de interação não é somente influenciada pelos padrões socioculturais em macronível, sendo definida, também, na interação, situada onde os participantes renegociam e coconstruem as relações, identidades, valores e a comunidade.

Nesse sentido, além de estudar o reparo na sua organização linguística, devemos explorar os fatores sociais que a influenciam, entendendo, igualmente, como os significados sociais são construídos pelas estratégias e operações linguísticas.

Depois de ter revisado os estudos supramencionados, concordamos com Liu (2016), que muitos trabalhos sobre o reparo focalizam a descrição linguística, porém desprezam uma explicação mais cuidadosa e adequada sobre o fenômeno, embora haja estudos acerca do assunto, que já estejam tentando estabelecer a relação entre a organização linguística e o seu significado social.

Nas obras pioneiras sobre o reparo (Jefferson, 1974; Goodwin, 1987), ele é tratado como um recurso interacional, utilizado para a construção de relações interpessoais e identidades. Nas palavras de Jefferson (1974, p. 181), os formatos para evitar o erro, ou os formatos de correção de erro “pode[m] ser usado[s] para provocar alternativas para alguma formulação corrente de self e outro(s), situações e relações, e por consequência, servem como recursos para negociar e talvez reformular as identidades correntes”.

Goodwin (1987), ao estudar o fenômeno de “procura de palavras”(um tipo de reparo), considera que a prática de reparo não exige apenas uma incerteza, mas é um recurso que pode servir à construção da relação social com os outros, uma vez que o falante pode sinalizar a outro participante a fonte de problema, convidando-o a oferecer ajuda para encontrar a palavra procurada.

Mais recentemente, Maheux-Pelletier e Golato (2008) estabeleceram a ligação entre a organização de fala e o assunto social ao investigarem sequências conversacionais específicas, nas quais interagem os falantes de francês de diferentes comunidades de fala. O estudo descobriu que, além de tratar os problemas de ouvido e entendimento, o reparo pode ser usado simultaneamente para negociar a sua identidade linguística, estabelecendo, confirmando ou insistindo no pertencimento do falante a determinada comunidade de fala.

Em relação ao reparo na sala de aula, vimos, nas seções anteriores, que os estudos focalizam mais a descrição linguística da sua organização do que a dinâmica inerente à construção do significado social por intermédio dessa estratégia discursiva. Apesar disso, alguns estudos já tentam estabelecer a relação entre a preferência de determinada trajetória e de determinadas técnicas de iniciação de reparo com a questão de “definição de papéis” (Lisbscher & Dailey-O’Cain, 2003) e a de salvamento de “face” (Yan, 2009).

Mesmo assim, por ser poucos, esses estudos não revelam, na análise de uma forma explícita e detalhada como a identidade, relações interpessoais e o contexto, que são coconstruídos pelos participantes. Nesse sentido, mais pesquisas empíricas devem ser realizadas para explorar o significado social do reparo na sala de aula.

Levando em consideração as observações acima, dentro das possíveis categorias de reparo na sala de aula, neste estudo, analisamos os casos de autorreparo autoiniciado e autorreparo heteroiniciado com a fonte de problema no turno de aluno – o que gera iniciação de reparo para evitar e resolver os problemas capazes de pôr em risco a intersubjetividade na interação.

O nosso interesse específico é a partir das expectativas de cooperação, por meio de uma metodologia focada na produção da sequência de interação, voltada ao reparo, analisar como o aluno que produz a fonte de problema pode intervir na interação, de modo a iniciar e resolver problemas eventuais no seu turno; e como os outros participantes (o professor e demais alunos não selecionados) apontam os eventuais problemas produzido pelo aluno selecionado, deixando espaço para ele resolvê-los.

Para realizar este trabalho, foi adotada uma perspectiva de natureza qualitativa, uma vez que processos são focalizados (não resultados), a partir de uma visão mais holística sobre um fenômeno. Procuramos entender a interação em sala de aula,

segundo a ótica dos participantes da situação estudada e, a partir daí situar a interpretação dos aspectos observados.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 4 - Metodologia

Este estudo é de cunho etnográfico: foram selecionadas como alvo as interações de sala de aula em uma instituição na qual tenho trabalhado como coordenadora e professora de português nos últimos dez anos. O meu foco de interesse se originou-se na minha observação e participação de longo prazo no cenário das aulas de ensino de português na China. Além disso, neste estudo, como pesquisadora, tenho interação direta com a situação estudada, por meio de um intenso contato com todos os sujeitos envolvidos dentro e fora da aula.

O presente trabalho também é um estudo de caso. Partindo da análise das interações nas aulas, que envolvem a participação de uma professora portuguesa e 15 alunos chineses, de uma universidade localizada em Pequim, a investigação discute a complexidade do processo, do sistema e da organização dos discursos que se constroem nas aulas de português.

Para entender o processo da interação, foi feita uma triangulação de métodos, que incluem gravação em áudio e vídeo das aulas, observação das aulas e notas de campo.

Nas próximas seções, aprofundarei os aspectos aqui indicados, discutindo a metodologia qualitativa e as suas formas e apresentando as perspectivas metodológicas que adotei, nomeadamente, o estudo de caso e a microanálise etnográfica, a partir de instrumentos, como a gravação em vídeo e a observação participante. Posteriormente, descreverei o processo de coleta de dados e os princípios em que me baseei na transcrição dos dados.

Sublinho, mais uma vez, que um dos objetivos do meu trabalho é colaborar com o processo de formação de professores. Nesse sentido, procuro ser didática e abordar questões basilares, consideradas importantes para essa formação.

4.1 Análise qualitativa e a generalização

Para Neves (1996), estudos quantitativos procuram seguir, com rigor, um plano previamente estabelecido, baseando-se em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, sem enumerar ou medir eventos e, geralmente, o instrumental estatístico para análise dos dados é secundário, caso seja utilizado. O mesmo autor afirma que os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social; visualizando o contexto e, se possível, tendo uma integração empírica com o processo-objeto de estudo, para melhor compreensão do fenômeno.

Os estudos qualitativos diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. No entanto, há algumas características básicas pelas quais podemos identificá-los. Lüdke e André (1986, p. 11) apresentam cinco características que configuram esse tipo de estudo: (1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente e a situação natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento; (2) os dados coletados são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Resumindo, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada e enfatiza mais o processo do que o produto. Nas pesquisas qualitativas interpretativas, é recorrente que o pesquisador procure entender fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua própria interpretação dos fenômenos em questão. Por isso, esse tipo de estudo defende uma visão holística dos fenômenos, isto

é leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Nesse sentido, as pesquisas qualitativas acarretam uma contribuição muito importante para o desenvolvimento científico, porque permitem uma visão em profundidade do fenômeno, em sua complexidade contextual. Tendo a sua maior preocupação em descrever e interpretar um fenômeno, os dados são obtidos mediante relação direta com o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa, conduzindo, assim, a vínculos mais visíveis de interrelação. Desta maneira, como afirma Neves (1996, p. 3), os dados e métodos são considerados mais diversificados, completos, globais e podem conduzir a “insights” sobre o fenômeno estudado.

Falando dos tipos de pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 13) afirmam que, entre as formas de pesquisas qualitativas, destacam-se a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, que “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Como meu estudo é um estudo de caso, de cunho etnográfico, então, abordarei, a seguir, essas duas formas de pesquisa, voltadas aos estudos qualitativos.

4.2 Estudo de caso

Gall et al. (1996, p. 436) descrevem esse tipo de pesquisa como “the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon”. Segundo Stake (1995, p. xi), o estudo de caso é “the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity”.

De acordo com as definições supramencionadas, entendemos que o estudo de caso tem como base uma natureza de análise que busca profundidade, discutindo a

complexidade e o dinamismo de uma entidade limitada “bounded entity” (Duff, 2011, p. 30). Ele, então, permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas de eventos da vida real.

Para Lüdke e André (1986, p. 18), os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar uma realidade, de forma completa e profunda; usam diferentes variedades de fontes de informação; e revelam uma experiência vicária. Além disso, as autoras afirmam que estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista, presentes em uma situação social.

Entre as características, gostaria de ressaltar a questão da generalização, que pode ser uma preocupação maior de muitos pesquisadores e o principal fator de resistência ao estudo de caso de muitos acadêmicos, que trabalham com perspectivas estatísticas e positivistas. A generalização, advinda de um trabalho qualitativo, não é uma estatística, mas uma generalização naturalística. Lüdke e André (1986, p. 19) explicam que a generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que ele tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

A descrição aprofundada de um caso promove uma experiência vicariante, pela qual os leitores alargam a memória dos acontecimentos nas situações por eles vividas. A partir do caso estudado, o leitor pode perceber a semelhança de muitos aspectos com outros casos ou situações por ele vivenciadas. Assim, estabelece-se uma generalização naturalística. Como afirma o Stake (1995, p. 28) “dos casos particulares as pessoas podem aprender muitas coisas gerais (...) porque estão familiarizadas com outros casos a que juntam o novo caso e assim formam um novo grupo um tanto novo”⁹. Como cada

⁹ Tradução nossa.

leitor tem diferentes trajetos vivenciados, o que foi apreendido de determinado estudo de caso pode ser bastante distinto. Lüdke e André (1986) afirmam que a generalização naturalística ocorre, no âmbito do sujeito, por intermédio de um processo que envolve conhecimento formal, além de impressões, sensações e intuições. O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados e novas compreensões sobre determinado fenômeno ou problemática. Duarte (2008, p. 126) sugere que uma investigação pode focar, em um primeiro momento, um caso típico, e esse estudo, depois, ser complementado por outros casos típicos e atípicos, pode se tornar um estudo múltiplo, em atenção às características da população, ou um programa de investigação, a prosseguir ao longo do tempo com um investigador ou vários. Em outras palavras, o estudo de caso tem potencial para ser uma pertinente contribuição à apreciação de um problema, depois continuado como um programa de investigação mais abrangente.

Nessa linha de raciocínio, decidi selecionar uma sala de aula do curso de português da Universidade de Comunicação da China, tendo como sujeitos de estudo uma professora portuguesa e alunos chineses. Considero que as ocorrências nas aulas desse curso de português são representativas e podem oferecer dados ricos para uma compreensão das relações interculturais no contexto de ensino de português.

Gostaria de enfatizar que o estudo de caso não equivale ao simplismo, haja vista que toda a investigação é colocada à prova, seja no que diz respeito à problemática, ao enquadramento teórico, à escolha das unidades a inquirir ou à lógica da análise dos dados.

4.3 A etnografia e a observação participante

Segundo André (2005, p. 25), a etnografia é uma metodologia de pesquisa tradicionalmente utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade; uma técnica para descrever um sistema de significados culturais de determinado grupo; e uma estratégia de pesquisa “baseada originalmente na participação e na observação em campos abertos e instituições” (Flick, 2009, p. 120). Ela é utilizada também em estudos de outras áreas do conhecimento, como da educação, psicologia, sendo, igualmente, uma abordagem metodológica para a sociolinguística qualitativa.

Godoy (1995, p. 28) propõe que a pesquisa etnográfica abranja a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos sujeitos, enquanto membros do grupo), pois o seu objetivo é descobrir como o sistema de significados culturais está organizado, como se desenvolve e influencia o comportamento grupal. Para chegar a esse objetivo, o pesquisador deve “excecer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se em uma posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humana” (Lüdke & André, 1986, p. 15). Por meio da observação e da participação de longo prazo em um cenário, o pesquisador pode se familiarizar com os roteiros da ação e compreender mais aprofundadamente a realidade do grupo estudado e, assim, compartilhar com ele os sentidos, gerados nos contextos que ajudou a construir.

Segundo Ladeira (2007, p. 43), na pesquisa em sociolinguística interacional, os métodos etnográficos frequentemente são associados à gravação de fala-em-interação, com técnicas de transcrição baseadas nos estudos da análise da conversa. O meu trabalho também é orientado pela abordagem e metodologia da sociolinguística interacional, a qual defende que os falantes trazem para a interação social expectativas,

crenças e normas previamente formadas, assim como, em interação, criam e modificam essas mesmas expectativas, crenças e normas. Desse modo, utilizo as informações de aspectos culturais para analisar o processo de interação. No trabalho etnográfico, adotamos a observação participante, pela qual podemos compreender os aspectos socioculturais locais e institucionais, que estão subjacentes ao processo de interação e, também, possibilita-nos, como pesquisadores, interpretar as ações discursivas de forma ênica.

Segundo Oliveira (2008), observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa, na qual “os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”. O autor identifica quatro tipos de papéis que o pesquisador pode assumir na hora da coleta dos dados, dependendo do seu envolvimento com a pesquisa: (1) participante completo; (2) participante como observador; (3) observador como participante; e (4) observador total ou completo.

Neste estudo, como investigadora, assumo o papel participante como observadora. Segundo Oliveira (2008), nesse papel, o pesquisador teve o prévio consentimento por parte da comunidade a ser observada. Ele informa aos sujeitos o caráter científico do estudo; fala sobre os objetivos da pesquisa; e, depois de uma negociação efetiva com os sujeitos, ele terá acesso às suas atividades cotidianas, sendo sua tarefa a de ganhar a confiança do grupo e compreender como os informantes constroem os sentidos, que são de importância para eles. Oliveira ainda alerta que, quando o investigador fala sobre os objetivos da pesquisa, ele não revela seu total interesse, somente parte do que pretende, para que não haja influência demais nos sujeitos estudados.

Falando do tempo de observação que o pesquisador precisa disponibilizar para fazer um estudo da interação em sala de aula, Hylan e Paltridge (2011, p. 298) afirmam

que, partindo de uma perspectiva etnográfica, é um tempo substancial, que deve permitir a familiarização com o contexto mais amplo da escola, com as rotinas, padrões de interação e com as relações interpessoais na sala de aula.

Outra questão importante é que o pesquisador deve manter o estranhamento. Segundo Teis e Teis (2006, p. 5), o pesquisador deve fazer “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranho”. Durante o processo de observação, ele precisa saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação.

No caso do meu estudo, utilizo as notas de campo, a observação e as gravações audiovisuais, triangulando os dados para a análise. Como afirma Angrosino (Flick, 2008, p. 123), uma boa etnografia é resultado de triangulação, do uso de várias técnicas de coleta de dados.

4.4 Microanálise etnográfica e o uso vídeo

Dentro do paradigma da pesquisa qualitativa e interpretativa, além da prática etnográfica, que discutimos na parte anterior, buscamos a microanálise etnográfica da interação, como a principal metodologia da pesquisa (Erickson, 1996, 2006; Tavares, 2006). Fizemos essa escolha porque essa prática metodológica corresponde ao nosso interesse, necessidades e condições de pesquisa.

A performance dos participantes na sala de aula (professora e alunos) não é somente influenciada pelos padrões socioculturais em macronível, pois é igualmente definida na interação situada, na qual os participantes renegociam e coconstroem as relações, identidades e valores. Acreditamos que as diversidades linguísticas e

culturais na sala de aula não obrigatoriamente resultam de mal-entendidos e conflitos, podendo servir como recursos para construir uma interação mais envolvida e cooperativa.

O nosso estudo tenta revelar o processo interativo na sala de aula em que a professora e os alunos utilizam as estratégias discursivas para negociar os sentidos e, por extensão, as relações interpessoais, as identidades e os valores socioculturais. Nesse processo, tanto os comportamentos verbais como os não-verbais são elementos importantes para criar o contexto local da interação.

Para documentar e identificar esse processo interativo e revelar a importância da influência mútua dos participantes envolvidos, adotamos os dados gravados em vídeo, que podem nos permitir uma microanálise do que acontece na interação. A microanálise etnográfica é justamente a abordagem e metodologia que podem orientar o nosso estudo, tanto no enquadramento teórico como na coleta e análise de dados.

A microanálise etnográfica examina a interação face a face, por meio da análise metódica dos dados gravados em vídeo. Conforme Erikson (1996, p. 283), a preocupação central é a ecologia imediata e as micropolíticas das relações sociais entre os participantes envolvidos nas situações de interação face a face. Nessa perspectiva, acredita-se que a interação face a face constitui uma ecologia social, um sistema de relações de influência mútua entre os participantes envolvidos na interação.

A micropolítica é entendida como o enquadramento local da interação (Ibid, p. 284). Segundo o autor, os padrões socioculturais em macronível (papéis, classes, estilos comunicativos etc.) podem influenciar a performance dos participantes envolvidos na interação mas, dependendo das micropolíticas que emergem no processo de interação, podem ser tratados de diferentes maneiras.

Sob esse raciocínio, o autor aponta que as diferenças culturais não necessariamente causam mal-entendimentos e conflitos na interação, tampouco as semelhanças culturais, necessariamente, não resultam em harmonia para a interação. A questão crucial é que, como as diferenças culturais são enquadradas na micropolítica da situação sala de aula, elas são passíveis de tratamento como ponte ou barreira de comunicação.

Para entender melhor este aspecto, é importante citar a noção de “comembership”, levantada por Erikson e Shultz (1982). Para os autores, quando os participantes envolvidos na interação chegam a um consenso e se posicionam em uma identidade situada, que é a mais relevante em determinado encontro, eles parecem mais dispostos a ultrapassar as dificuldades momentâneas de entendimento e as impressões negativas, causadas pelas diferenças culturais.

A “ecologia imediata” enfatiza a importância da influência mútua dos participantes na situação interativa. Erikson (1996, p. 284) explica esse conceito assim:

How we communicate – what kinds of language use and how much, how fluent or eloquent we are, how coherent our speech, how attentive or encouraging our listening may be is very much a matter of what others are doing in the situation while we are doing what we are doing.

Erikson (1996, 2006) também chama a atenção para a importância do comportamento não-verbal na coconstrução da ecologia imediata, apontando que tanto comportamentos verbais como não-verbais podem definir ou alterar o rumo da interação.

Resumindo, a microanálise etnográfica leva em consideração os aspectos verbais e não-verbais da interação, bem como a importância da influência mútua dos participantes envolvidos, tanto no que se refere aos aspectos estratégicos, situados e

improvisados, quanto às relações políticas e de poder, que organizam os encontros sociais imediatos (Mckay & Hornberger, 1996).

Quanto à coleta de dados, nos estudos sob essa perspectiva, o vídeo é considerado uma fonte primária. A gravação em vídeo possibilita documentar a interação de forma mais ampla e permite detectar detalhes que, frequentemente, passam despercebidos, se depender unicamente da observação-participante. Na interação social, o ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem verbal e não-verbal, a sequência interativa são pistas para a interpretação. Sem o vídeo, esses elementos seriam de difícil captação e descrição. De acordo com Erickson (2006, p. 177):

[...] fine-grained information about the actual conduct of social interaction comes best from making audiovisual recordings of it from which either detailed transcriptions of the interaction can be prepared and analyzed or careful moment-by-moment coding can be done.

Além disso, as gravações em vídeo nos permitem revisitar um determinado evento quantas vezes forem necessárias para fazermos uma análise completa e profunda do fenômeno. Deve-se levar em conta que um equipamento audiovisual vai nos fornecer muito mais informações do que somos capazes de assimilar em uma situação face a face. Por isso, Erickson (Ibid., p. 178) sugere que os analistas desenvolvam estratégias para focar a atenção em alguns fenômenos e ignorar outros. Essa estratégia vai certamente desviar o nosso olhar de tantos outros aspectos que acontecem no mesmo momento. A focalização é orientada pelas teorias e pressupostos que o pesquisador adota para o seu determinado estudo:

[...] any scheme for coding phenomena will leave out much more potential data points than it includes, that is, all attention to particulars on a videotape involves processes of sampling that are always influenced by theory, whether explicitly or implicitly (Erickson, 2006, p. 178).

Nesse sentido, os pesquisadores devem extrair dados do grande e complexo *corpora* do vídeo, que cada pesquisa cria. Derry et al. (2010) definem essa etapa como

data selection, que é um processo para focalizar as informações particulares, conforme o enquadramento teórico, as perguntas de pesquisa e os instrumentos que o pesquisador escolhe.

Erikson (2006) apresenta três formas de geração de dados, derivados da gravação do vídeo, de acordo com as abordagens diferentes que orientam os estudos da interação social: (1) “whole-to-part, an inductive approaches”; (2) “part-to-whole, or deductive approach”; e (3) “manifest content approaches”.

Revemos aqui a primeira, porque é a recomendada para gerar dados a serem discutidos sob a perspectiva da microanálise etnográfica. Erikson (2006, p. 183) define essa geração de dados como “whole to part, or inductive, approaches – with focus on interaction process, and integrated study of literal referential meaning and metaphoric social meaning”. O autor propõe seis etapas para gerar dados do vídeo, que estão resumidas a seguir.

- (1) Primeira etapa: rever o evento interacional gravado como um todo, sem parar para playback; anote os fenômenos verbais e não-verbais que chamam a atenção, como se estivesse fazendo nota de campo; utilize *time code* para anotar a maior transição na atividade.
- (2) Segunda etapa: rever de novo o evento inteiro, parando quando for necessário; rever as maiores seções, apontando, na linha de tempo, a ocorrência da maior mudança de participantes (dentro ou fora da cena), da configuração da distância interpessoal e dos maiores tópicos e/ou atividades de falar/ouvir; construir, então, uma linha de tempo do evento, mostrando e rotulando as suas maiores partes construtivas ou episódios.
- (3) Terceira etapa: selecionar um episódio de interesse, que contém os participantes na interação e fazer transcrição de comportamentos verbais e

não-verbais dos falantes daquele trecho de gravação, mostrando o relacionamento e influência mútua entre interagentes.

- (4) Quarta etapa: seguindo a maneira descrita na terceira etapa, fazer transcrição de todos os episódios do evento ou alguns episódios que contêm o fenômeno de interesse da pesquisa. Depois de ter informações descritas suficientemente, codificar as funções dos enunciados, gestos ou uso de qualidade vocal para negociação de significados.
- (5) Quinta etapa: é chamada “processo de evocação estimulada” (*stimulated recall*). Nessa etapa, rever todos ou alguma parte do evento com alguns participantes. Convidar um participante de cada vez para comentar o evento, permitindo ao pesquisador melhor interpretar os significados implícitos na interação.
- (6) Sexta etapa: determinar as instâncias típicas e atípicas que já tinham sido transcritas e analisadas em detalhes. As notas, tomadas nos primeiros visionamentos ou de observação participante, podem servir como um índice do evento. Essa etapa é tratada como determinação de generalização interna. O analista não somente precisa mostrar o que aconteceu nas instâncias-chaves, mas deve explicar para leitor como e por que essas instâncias são de importância analiticamente crucial, ou seja, essas instâncias apresentadas são representativas no evento

Os estudos de microanálise etnográfica também utilizam outros instrumentos para completar a coleta de dados. Segundo Tavares (2006, p. 89), além do uso de vídeo, outros meios, como observação e entrevista podem ser utilizados na forma de instrumentos de coleta complementares, "visto a tradição da pesquisa de cunho etnográfico defender uma triangulação dos dados, fornecendo, assim informações que

nem sempre são captadas nas filmagens". Erikson (2006, p. 182) também afirma que a observação participante e a entrevista acompanham frequentemente a gravação de vídeo, transcrição e microanálises, e os dados gerados por esses meios são analisados de forma integrada.

4.5 Natureza dos dados

4.5.1 O contexto da pesquisa

A Universidade de Comunicação da China é tradicional no ensino de português, com um desenvolvimento notável nos últimos anos, sendo representativa de várias características comuns do ensino de português no território chinês, embora tenha as mesmas dificuldades que se verificam nos outros cursos de português, como carência de materiais e a falta de professores.

Professores portugueses e brasileiros têm sido recebidos para complementar o corpo docente da Instituição; e todos docentes chineses fizeram mestrado de linguística aplicada no Brasil. Os alunos, pertencentes à geração de quem nasceu na década de 1990, vêm de diferentes regiões da China. E, como a Universidade é especializada em comunicação social, o curso dá importância ao uso da linguagem nas situações comunicativas, por isso, os alunos são conhecidos como os mais “comunicativos”.

Como cada caso é singular e único, não estamos interessados em apresentar um grupo ou uma universidade passíveis de se tornarem uma “amostra” da situação de ensino de português na China, mas destacar fenômenos de interação nas salas de aulas, visto que eles são representativos, podendo aparecer em aulas de português de outras instituições. Além disso, o mais essencial desse estudo de caso é mostrar o processo e não o resultado. Por meio do estudo, o leitor pode ter uma visão mais aprofundada e

complexa sobre o processo de coconstrução de identidades e relacionamentos. Outro aspecto importante é que, sendo docente dessa Universidade, além de conviver com os sujeitos, tenho acesso facilitado para adquirir dados de uma forma mais constante e espontânea.

4.5.2 Os participantes

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são 15 alunos e uma professora, do curso de português da Universidade de Comunicação da China (UCC).

Os alunos, originários de diferentes províncias da China, entraram no curso de português em setembro de 2012. Na ocasião da coleta de dados, os alunos já haviam completado seis meses de estudo da língua portuguesa, pois estavam cursando o segundo semestre do curso, cuja grade abarcava 14 aulas semanais de português, sendo cada aula com 50 minutos de duração. Entre essas aulas, 10 aulas são de Português II, ministradas por duas professoras chinesas; 2 aulas da disciplina de Compreensão e Produção Oral; e 2 aulas de conversação, ministradas pela professora portuguesa, participante da pesquisa. Além disso, os alunos também tinham outras disciplinas obrigatórias, como inglês, filosofia, literatura chinesa etc.; e optativas, como espanhol, italiano ou outras línguas.

A professora participante da pesquisa (identificada pelo nome de Lida) é de origem portuguesa. Ela trabalhou dez anos com alunos chineses: dois anos em Macau e oito anos na UCC, onde os dados foram coletados. Durante os oito anos na UCC, Lida tem sido considerada uma profissional responsável e simpática, tendo boas relações com os alunos e colegas. Uma vez, ganhou nota cem na avaliação dos professores, ficando na lista dos *top 10* dos professores mais acolhidos pelos alunos da UCC. A professora é mestra em Ensino de Português como Segunda Língua e está

fazendo doutoramento em linguística aplicada, em uma renomada universidade de Portugal. Ela domina bem o inglês, compreendendo, também um pouco de chinês, embora não se comunique nesse idioma.

4.5.3 Coleta de dados

Seguindo os postulados da microanálise etnográfica da interação, os dados foram coletados por meio de uma triangulação de instrumentos, nomeadamente, gravações em áudio e vídeo das aulas; notas de campo, para registro de observação participante e das informações adicionais; e evocação estimulada – que é uma técnica, na qual o pesquisador utiliza partes da gravação para mostrar aos participantes e pede para eles comentarem o que aconteceu naquele momento (Nunan, 1992).

Tentamos, então, pela observação e entrevista com participantes-chaves, verificar as interpretações próprias e descobrir como eles, na interação em sala de aula, influenciam-se mutuamente, e quais as suas expectativas e pressuposições naquela situação. Dessa maneira, podemos minimizar a subjetividade e garantir resultados mais aprofundados do problema aqui levantado, aumentando a credibilidade do estudo.

Para essa pesquisa, foram gravadas em áudio e vídeo, 18 aulas de 50 minutos de português, de uma turma do curso de português, da Universidade de Comunicação da China, que ocorriam às segundas-feiras, das 10h10min às 12h, e das 13h30min às 15h10, durante os meses de abril e maio de 2013. Das 18 aulas, oito ocorriam de manhã e pertenciam à disciplina Compreensão e Produção Oral; e 10 aulas à tarde, de conversação.

Durante a gravação, a pesquisadora sentava no fundo ou em um canto da sala, sem causar incômodo à professora e aos alunos, a fim de observar e tomar notas das

informações necessárias. Ao longo da coleta de dados, a pesquisadora e a professora mantiveram diálogos a respeito do grupo e sobre a interação em sala de aula. Todas as gravações foram reproduzidas e etiquetadas com datas e nome da disciplinas. Vale ressaltar que as primeiras aulas foram descartadas do corpus, visto que serviram apenas para treinamento com as máquinas e adaptação dos participantes. Depois de assistir a todas as gravações, selecionamos seis aulas, totalizando 300 minutos de aula gravada, para compor o corpus do trabalho. Foram utilizados dois gravadores: uma filmadora fixada na frente, ao lado da janela; e outra filmadora, fixada no fundo da sala, para que, assim, pudéssemos ter uma visão mais abrangente possível da sala de aula, vendo tanto a reação dos alunos como da professora, apesar de, muitas vezes, ter sido possível apenas ver alunos e professora em diferentes câmeras. As duas filmadoras foram adaptadas sobre um tripé, na altura da cabeça dos alunos, e ficava normalmente parada, gravando com uma grande angular e dando, assim, uma visão de praticamente todo o grupo.

Nesse sentido, Erickson (2006, p. 178) sugere que, para enfatizar a relação recíproca entre professor e alunos, é melhor colocar a filmadora no meio da lateral da sala, para poder ter professor e alguns alunos na mesma cena. No entanto, como a sala onde realizamos a filmagem era pequena e quadrada, não foi possível enquadrar ambos na mesma cena por uma única filmadora; por isso, resolvemos utilizar duas filmadoras.

4.5.4 A transcrição de dados

Antes de apresentar as convenções utilizadas na transcrição desta pesquisa, gostaria de mencionar duas observações pertinentes sobre a transcrição. A primeira ressalta que não há transcrição que seja neutra, porque, ao produzi-la, o pesquisador

está sempre orientado pelos parâmetros teóricos, objetivos e interesses específicos da pesquisa. Como afirma Loder (2008b, p. 132): "produzir uma transcrição faz parte do processo de análise. Ao fazer a transcrição, o olhar do transcritor está orientado a motivações teóricas e analíticas às quais a transcrição deve satisfazer."

Em segundo lugar, devemos ter em mente que não há transcrição que seja completa. Conforme Loder (2008b, p.132), a transcrição nunca abarca a totalidade de fenômenos de diversas ordens, que estão em jogo na situação de uso da linguagem registrada. Sempre é possível detalhar mais ou menos uma transcrição, dependendo dos fenômenos que se quer analisar. Por isso, transcrever é um processo necessariamente seletivo. Para o autor (Ibid., p. 92), "uma vez produzidas, as transcrições funcionam como um apoio ao exame detalhado das gravações: a transcrição é um mecanismo de sensibilização(...)."

As convenções utilizadas na transcrição estão apresentadas na Tabela 1, a seguir.



Tabela 1 – Convenções de Transcrição

Palavra	Texto em formato padrão	Fala em português.
Palavra	Texto em negrito e itálico	Fala em chinês.
Palavra	Texto em itálico	Fala em inglês
.	ponto final	Entonação ascendente.
?	ponto de interrogação	Entonação ascendente.
,	vírgula	Entonação de continuidade.
/	Barra	Fragmentação de unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado; não é enunciação do final projetado da palavra; marca de corte de fala.
“ ”	aspas	Fala relatada. Fala de personagem.
:::	dois pontos	Prolongamento do som.
	Eu ::: pensei que :::	
- - - - -	Hifenização	Silabação
	Ma-ri-a	
PALAVRA	maiúsculas	Fala em volume alto
°palavra °	sinais de graus	fala em voz baixa
hhhh	Série de h's	riso
[]	Colchetes	Fala simultânea ou sobreposta
	I: Eu quero [ver o que ele	
	S: [nossa que coisa	
(2.4)	Números entre parênteses	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	Parênteses vazios	Segmento de fala que não pode ser transcrito - não entendo o que foi dito
(palavra)	Segmento de fala entre parênteses	transcrição duvidosa
Ah		pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
Eh		
Ham ham		
Ahn		
(())	((comentário do transcritor))	((ele levantou da cadeira com raiva))

Fonte: Elaborada pela autora.

4.6. Tratamento dos dados

Para tratar os dados, tomamos a decisão de focalizá-los de forma qualitativa, também considerando alguns aspectos quantitativos. A repetição e a frequência de determinadas estratégias igualmente colaboraram para a construção social de um tipo específico de ambiente.

Adotamos, como metodologia, em uma perspectiva discursiva, a análise da conversa, que nos oferece um instrumental descritivo coerente com a nossa visão microetnográfica.

Como discutimos no Capítulo 2, pela análise da organização de reparo e suas trajetórias, tentamos perceber a organização da participação interativa na sala de aula, haja vista as aulas selecionadas serem, em princípio, “teacher fronted class”. Por isso, não faz parte da base da análise, os momentos da interação aluno-aluno nos microcontextos das tarefas em pares.

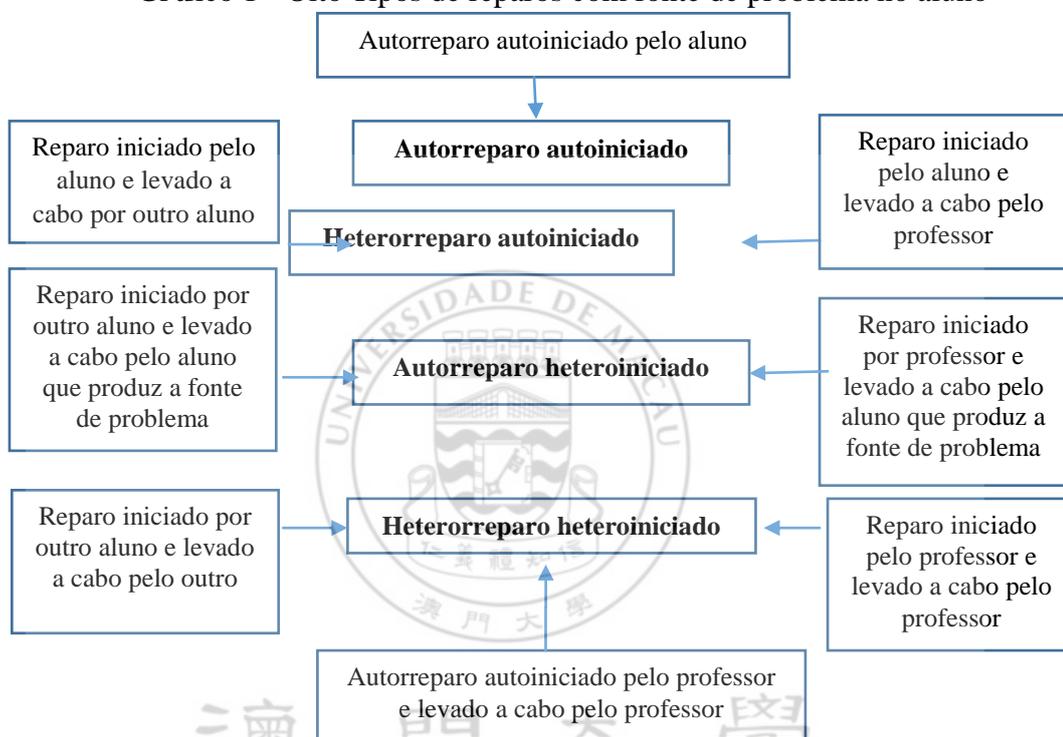
Nessas aulas de L2/LE, as fontes de problemas podem existir nos enunciados do professor ou dos alunos (Kasper, 1986), resultando, assim, diferentes tipos de reparo, dependendo de quem inicia e quem o termina. Nosso estudo, em específico, focaliza reparos, cujos problemas existem nos enunciados dos alunos.

Tomamos essa decisão para ter a oportunidade de observar como os sujeitos, nesse ambiente, lidam com o posicionamento do aluno na sala de aula, devido ao interesse de investigar a questão do reparo no encontro social de sala de aula. A intenção foi ver como a colaboração funciona, a partir da resolução dos problemas que o aluno coloca para a interação, especialmente para eliminar os estereótipos de que eles são vítimas. Ou seja, focalizar o aluno e ter a possibilidade de observar a construção de identidades. Nesse processo, estudantes e professores colaboram, principalmente os professores que, a partir dos seus discursos de autoridade, têm o poder de produzir delineamentos para as identidades dos alunos. Observar isso é observar também como é construído esse ambiente interativo: apostando na colaboração ou apostando na unidireção.

Em relação aos reparos, cujas fontes de problema vêm dos enunciados dos alunos, eles podem ser dos seguintes tipos: (1) reparos iniciados e levados a cabo pelo próprio aluno que produz a fonte de problema – autorreparo autoiniciado (AA); (2) reparos iniciados pelo próprio aluno, mas levados a cabo pelos outros (professor e/ou outros alunos) – heterorreparo autoiniciado (HA); (3) reparos iniciados pelos

outros (professor ou outros alunos) e levados a cabo pelo próprio aluno, que produz a fonte de problema – autorreparo heteroiniciado (AH); (4) reparos iniciados pelos outros (professor ou outros alunos) e levados a cabo pelos outros (professor e outros alunos) – heterorreparo heteroiniciado (HH) (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Oito Tipos de reparos com fonte de problema no aluno



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de mostrar a distribuição de cada tipo de reparo nas seis aulas de PLE (dados quantitativos) (Quadro 2), gostaríamos de reafirmar que trabalhamos sob uma perspectiva qualitativa, que também faz referência a alguns aspectos quantitativos, porque a frequência de uso de certos mecanismos nos dá pistas gerais sobre o ambiente linguístico e sociocultural estudado. Entretanto, a base da análise é qualitativa, uma vez que só ela pode nos ensinar a discutir e entender o funcionamento de cada estratégia, na tessitura da organização local e social da interação. É nessa tessitura, que temos de aprender a entender o jogo interativo entre os interlocutores, em colaboração para o processamento dos sentidos.

Quadro 2 – Quantidade de reparos em cada aula

Aulas	AA	HA	AH	HH	Total
Aula 1	18	3	5	23	59
Aula 2	23	5	7	22	67
Aula 3	8	5	7	22	52
Aula 4	1	0		4	7
Aula 5	8	1		10	21
Aula 6	13	1		19	38
Total	63	15	8	100	244
%	25,8%	6,1%	3,8%	40,1%	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na análise quantitativa, chegamos às conclusões apresentadas a seguir.

4.6.1 Reparo como índice de cooperação

Como discutimos na parte teórica, entendemos por cooperação na interação em sala de aula os esforços dos participantes para atingirem um propósito social compartilhado. Esses esforços são refletidos em dois sentidos: por um lado, em nível linguístico, isto é o uso da língua de modo que o interlocutor possa entender o que está sendo dito e no que isso implica; por outro lado, em nível social: os participantes se esforçam para atingir os propósitos pedagógicos e interacionais das aulas.

O reparo, nesse sentido, é uma estratégia muito importante para se conseguir a cooperação em sala de aula, alcançando o propósito da aprendizagem. Para tanto, a organização do reparo é essencial para ver a trajetória de iniciação e conclusão do reparo, feitas pelos participantes. Isso indica como eles se esforçam juntos para resolver problemas na interação.

Segundo os resultados quantitativos (Quadro 2), tanto o aluno que produz a fonte de problema, como o professor e/ou outros alunos têm a oportunidade de participar na elaboração do reparo; ou seja, há espaço para os interagentes entrarem no jogo de negociação dos sentidos e formas da interação, em que se processa a aprendizagem.

4.6.2 Prática de reparo – intimamente ligada ao contexto da aula

O reparo tem maior incidência em aulas nas quais há mais espaço para a negociação de sentidos; e sua quantidade está intimamente ligada ao contexto da aula e aos tipos de tarefas em pauta. Não é possível, pois, generalizar, a partir da quantidade, já que os estudos revistos no capítulo anterior apenas mostram a quantidade de determinados modelos de organização, raramente justificando essa preferência.

As poucas justificativas de alta porcentagem de reparo heteroiniciado, no contexto pedagógico, especialmente nas aulas de L2 e LE, recaem sobre o professor, que não precisa utilizar a estratégia exclusiva de polidez, porque no foco de aprender uma língua, a correção ou reparo ocorre em aulas mais conservadoras, constitutivas das prerrogativas do professor (Van Lier, 1988). Nesse tipo de contexto, os alunos também ajudam a criar a identidade do professor.

Na nossa opinião, a preferência pelo reparo heteroiniciado, sobretudo o reparo iniciado pelo professor, tem a ver com o poder social do docente mais a proficiência linguística; no entanto, para ver como esse poder social influencia a organização linguística, ainda é preciso ter uma análise qualitativa dos casos particulares de reparo.

Capítulo 5 – Autorreparo autoiniciado

Este capítulo tem como objetivo mostrar: a) como os alunos tentam resolver problemas, com o próprio esforço, quando têm consciência de que cometeram um erro; b) como a busca de solução de problemas pode não ser vista como deficiência de proficiência, mas como a construção de competência.

5.1 Introdução do capítulo

O autorreparo autoiniciado é o momento da interação em que o falante seleciona e maneja uma ação no seu próprio turno, a fim de solucionar um problema em seu discurso e, assim, dar sequência à conversa conduzida em determinado contexto (Drew et al, 2013, p. 75).

Como foi referenciado no Capítulo 2, os estudos representativos na área da análise da conversa (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Schegloff, 2013; Kitzinger, 2012) destacaram a preferência pelo autorreparo nas comunicações quotidianas, especialmente o autorreparo autoiniciado. Em sala de aula, segundo Norrik (1991) e Yi (2005), essa escolha depende de fatores contextuais dos participantes, como idade, posição social, gênero, relações interpessoais, traços culturais etc. Para Van Lier (1987); Zhao (2004); Tang (2014), por sua vez, as pesquisas indicaram percentuais significativos de ligação do autorreparo à proficiência do aprendente e à atividade em sala de aula.

Essas são indicações importantes; porém, para entender tais resultados, provenientes de estudos quantitativos, é necessário um olhar construtivista, cujo foco esteja no processo de elaboração do autorreparo e, também, na forma como colaboram os participantes para a resolução de problemas decorrentes da fala-em-interação.

Tendo a perspectiva acima como guia, este capítulo apresenta, então, a análise de autorreparos autoiniciados, empreendidos pelos discentes, buscando discutir as seguintes questões: (1) em que momento o aluno intervém na interação para iniciar o reparo?; (2) quais são as técnicas e operações empregadas para iniciá-lo e concluí-lo?; (3) quais são os efeitos contextuais locais e socioculturais que resultam da operação empreendida?

Todas essas reflexões buscam também lançar um novo olhar para a produção dos alunos. Não queremos, como tradicionalmente se fez e se faz, identificar problemas, mas perceber que todos os mecanismos empregados pelos discentes são indícios de que eles estão em processo de construção de competências.

Adotar um olhar em micromvel para o contexto possibilita entender, de modo geral, a forma de participação dos alunos na interação, assim como a sua contribuição para a construção de conhecimento. Além disso, ainda mais especificamente, a análise pode discutir como eles resolvem problemas na produção oral. Esse é um aspecto essencial à percepção do envolvimento dos aprendentes nas atividades da aula e de como se dá a cooperação entre eles para alcançar a aprendizagem do português – um dos objetivos principais desse contexto institucional.

A análise também discute em que medida as ações sociais de reparo contribuem para a construção das identidades dos alunos. Como já foi dito, a alegada passividade dos alunos asiáticos (Teixeira e Silva, 2016) e, em decorrência disso, uma consequente falta de cooperação em sala de aula, são pontos referidos recorrentemente no contexto chinês de ensino de língua portuguesa e, portanto, são os nossos motivadores fundamentais para desenvolver essa reflexão.

5.2 Posições de iniciação e a trajetória sequencial do autorreparo autoiniciado

Segundo Schegloff et al. (1977), o autorreparo autoiniciado pode ter a sua iniciação em três principais posições: na mesma unidade de construção de turno (UCT), no espaço de transição do turno e no terceiro turno, em relação à fonte de problema.

Nos estudos que mencionamos no Capítulo 2 (Drew, 1997; Kasper, 1986; Kitinger, 2012; Lisbcher, 2003; Loder, 2008a; McHoul, 1978, Van Lier, 1978, McHoul, 1990, Yao, 2013; Fan & Zhao, 2015; Yan & Zou, 2010; Yao, 2015; Zhu, 2011; Liu, 2016), no entanto, as posições de iniciação no autorreparo autoiniciado são raramente discutidas e os focos desses estudos estão atrelados à preferência ou não da trajetória de autorreparo na sala de aula. Vemos que só Van Lier (1978) observa, em seus dados, que a iniciação do autorreparo acontece no mesmo turno da fonte de problema, e justifica que esse fenômeno está ligado ao cumprimento do poder do professor em sala de aula.

Nesta seção, vamos analisar como a posição onde ocorre o autorreparo autoiniciado mostra a busca de cooperação pelos alunos, uma vez que a iniciação está ligada ao aproveitamento das oportunidades de participação na interação. Portanto, identificamos nos dados, quatro posições, vistas nos tópicos a seguir.

5.2.1 O autorreparo na mesma UCT

O autorreparo autoiniciado na mesma UCT é feito antes do final da unidade de construção do turno, onde se localiza a fonte de problema.

Excerto 30 – Aula 1

→	50. 51.	Pedro	O problema é ao chegar ao parque Yuyuan. Ahn: Ainda haver/ainda houve muitas pessoas. Eles, que estiveram a esperar em fila.
	52.	Lida	Ah::
→	53. 54.	Pedro	Ahn, porque/como, a comprar os bilhetes é fácil, então, eles decidiram ir para almoçar em um: restaurante.
	55. 56.	Lida	Eh:: Pedro, muitas pessoas na fila? Então, difícil comprar bilhetes. Não fácil!
	57.	Pedro	Não fácil.
	58. 59.	Lida	Ah, ok, então é difícil comprar os bilhetes. Então eles decidiram ir almoçar.
	60.	Pedro	Mhm.
	61.	Lida	Problema?
	62.	Alunos	Hhhhh.
	63.	Helena	Este é o problema.
	64.	Lida	Este é o problema.
	65.	Pedro	Mhm! Sim.
	66.	Lida	Não compraram os bilhetes.
→	67.	Pedro	Este é a primeira/o primeiro problema.
	68.	Lida	Primeiro problema, há mais?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 30, a tarefa em foco é contar os problemas que o colega/parceiro encontrou nas últimas férias. Há nele três momentos em que o aluno faz autorreparo autoiniciado na mesma UCT. Nas linhas 150-151, 153-154 e 167, Pedro interrompe os seus enunciados antes de os terminar e faz o reparo das fontes de problema. No primeiro caso, nas linhas de número 150-151, “Ainda haver/ainda houve muitas pessoas”, o aluno corta o turno corrente depois de produzir “Ainda haver”, porque há um problema de conjugação do verbo; por isso, reinicia a frase e substitui a forma inadequada “haver” pela adequada “houve”. No segundo caso, nas linhas 153-154, em “Ahn, porque/como, a comprar os bilhetes é: fácil, então, eles decidiram ir para almoçar em um: restaurante.”, o corte do turno ocorre depois da palavra “porque”, com a sua substituição por “como”. Na linha 167, o corte se dá depois de produzir “a primeira”, substituindo-a por “o primeiro”, para combinar com o objeto do enunciado, que é “problema”. Tais reparos são iniciados na mesma UCT, logo depois da fonte do problema, o que indica a alta atenção e a consciência do aluno sobre a sua própria fala, mostrando o seu esforço em apresentar uma produção mais apropriada.

Em termos de participação, ao aplicar esse tipo de posicionamento para o reparo, os sujeitos oferecem ao jogo interativo a sua própria colaboração. Em primeiro lugar, a organização local do autorreparo, iniciado dentro da UCT, é uma forma de sinalizar que a resolução será proposta pelo próprio falante. Nesse sentido, a partir da escolha da posição de iniciação do reparo no mesmo turno, o aluno consegue fazer o seu máximo, ajustando a sua fala para ser mais adequada, e não só garante a compreensão de outro, como melhora a sua produção oral, uma vez que esse é o objetivo principal de uma aula de conversação.

Por outro lado, vemos que Lida valoriza a ação de reparo de Pedro, uma vez que não o retoma para focalizá-lo. Assim, o aluno colabora porque exige menos esforço dos interlocutores para procurar soluções. Nesse caso, ninguém precisa parar o trabalho interativo para resolver o problema, porque o próprio aluno oferece soluções.

5.2.2 Autorreparo autoiniciado no espaço da transição do turno

Como mencionado anteriormente, no Capítulo 2.1.2, o termo “espaço de transição do turno” se refere ao momento em que o turno “parece” possível de ser completado. Trata-se de um pequeno espaço, no qual o falante (ou outro participante) continua a fala. Esse procedimento é, então, iniciado no momento de término de uma UCT.

Excerto 31 – Aula 1

→	106.	Pedro	Na.: sexta feira passada. Ah:: o Fla /a Fl ávia foi o parque Yu
→	107		Yuan. Yu Yuan parque.
	108	Alunos	Hhhh
	109	Lida	O parque Yu Yuan=

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 31, o reparo é iniciado pelo aluno Pedro, depois de pronunciar uma UCT completa “o Fla /a Flávia foi o parque Yu Yuan”, no final do turno. O aluno trocou a ordem do nome do Parque “o parque Yuyuan” para “Yuyuan parque”, devido à sua incerteza na tradução para o português, o que evidencia o seu esforço em retomar o turno para utilizar uma expressão mais adequada.

O aluno mantém o turno, agarra a oportunidade de melhorar a sua fala, resolvendo um problema que, a ele incomoda. Esse é o jogo social, pois o aluno demonstra seu cuidado com a produção oral, tentando oferecer um nome de parque mais aceitável ou adequado para os seus interlocutores entenderem melhor. O aluno inicia o reparo na transição do turno – prova que ele tenta resolver, antes de haver uma troca de turnos, assim, ele permite uma passagem de turno, que considera mais colaborativa, já sem problemas.

5.2.3 Autorreparo autoiniciado no terceiro turno

O autorreparo iniciado no terceiro turno, como foi dito Capítulo 2, indica a iniciação do reparo no turno subsequente àquele em que está a fonte do problema. Por exemplo: (1) turno de um aluno que tem uma fonte de problema; (2) turno de um professor; (3) turno retomado pelo mesmo aluno para iniciação e conclusão do autorreparo.

Esse tipo de autorreparo reflete o esforço e a autonomia do aluno em oferecer informações mais completas para o seu interlocutor.

Excerto 32 – Aula 6

	223. 224. 225.	Maria	Eh::: (2.0) e eh::: e/e o curso, ela quer mudar para o/o melhor curso da nossa universidade e::: eh::: o curso tem professores com muita experi ência.
	226.	Lida	Ah::: Muito prest ígio tamb ém, n ão é?
→ →	227. 228.	Maria	Sim, e para futuro a::: () televisora tamb ém precisa desse tipo de pessoas.
	229.	Lida	Hum, muito bem.
→	230.	Maria	Com::: eh::: t écnica.
	231. 232.	Lida	Ent ão é f ácil de arranjar um emprego no mercado de trabalho, n ão é? Muito bom.
	233. 234.	Maria	Mas tamb ém é dif ícil para mudar porque::: eh::: este curso exige notas altas.
	235.	Lida	Ah, é um curso que exige notas altas, n ão é? Mhm.
	236.	Maria	É tudo.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 32, os interagentes est ão conversando sobre a possibilidade e os motivos para um aluno de português mudar de curso.

Apesar da ambiguidade da express ão “*desse tipo de pessoa*”, no enunciado de Maria (linhas 227-228), Lida (linha 229) n ão o considerou um problema, avaliando-o positivamente “*Hum, muito bem*”. Maria, ent ão, iniciou e completou o reparo no terceiro turno, acrescentando uma informa ç ão “*pessoas com t écnica*”(linha 230). Isso denota a autonomia da aluna em oferecer uma informa ç ão completa ao seu interlocutor, a fim de que ele entenda melhor a sua fala.

Nesse exemplo, vemos que a aluna, na posi ç ão do terceiro turno em rela ç ão ao turno que cont ém a fonte de problema, retoma o turno para deixar claro e comunicar (no sentido de tornar comum) as suas ideias. Ela faz esse esfor ço para colaborar com os outros interagentes e construir, em conjunto, o t ópico que est á sendo tratado, isto é o motivo porque a sua colega quer mudar do curso.

5.2.4 Autorreparo progressivo

O autorreparo progressivo é formado por v ários rein ícios, em diversos turnos.

Excerto 33 – Aula 3

	545.	Lida	André vai voc ê pode ser.:(passando para centro da sala)
--	------	------	--

	546.	Alunos	Piloto, piloto, piloto
	547.	André	Uma profissão interessante
	548.	Vanessa	É perigosa?
	549.	André	Mhm, às vezes é perigosa.
	550.	Natália	É fácil achar namorada?
→	551.	André	Mhm, não/ acho que não
	552.	Alunos	Hhhh
→	553.	André	Diz que/
	554.	Lida	Ai
→	555. . 556.	André	Dizem que/ Porque/ <i>deixa lá, esqueça!</i> Porque as um/mulheres não têm possibilidades para ver a minha cara

Fonte: Dados da pesquisa.

A tarefa em foco no Excerto 33 é fazer o aluno pensar em uma profissão, respondendo, em seguida, às perguntas dos colegas, que tentam adivinhá-la. Na linha 550, Natália pergunta a André se é “fácil de achar namorada” naquela profissão; sua resposta “Mhm, não” é o primeiro autorreparo no espaço de transição do turno, que não é terminado, pois ele altera sua resposta para “acho que não”, indicando que se trata de uma opinião pessoal. Quando os alunos riem, na linha 553, André faz um autorreparo, no terceiro turno, acrescentando “diz que”, para mitigar a responsabilidade sobre a afirmação, pois “diz que” é uma expressão, entre outras possibilidades, indicativa de que o responsável pela afirmação é desconhecido. Lida reage com um “ai”; André interpreta a expressão como uma reação negativa e faz, assim, um novo reparo, substituindo “diz que” por “dizem que” (linha 555).

Há então, uma suspensão abrupta do fluxo interativo, at é ele ser reiniciado com “porque” – enunciado novamente cortado por André que acrescenta, em chinês, “*deixa lá, esqueça!*”, abandonando sua produção oral. A seguir, todavia, há mais uma tentativa do aluno para justificar sua opinião (a pessoa com tal profissão não tem facilidade de encontrar namorada), dizendo “*Porque as um /mulheres não têm possibilidades para ver a minha cara*”(linha 555).

Nesse excerto, há a representação da competência interacional do aluno, que se esforça continuamente, reiniciando sua produção várias vezes e fazendo autorreparos

em diversos turnos, at é resolver os problemas encontrados. Ressalta-se, nesse caso, o ambiente democr ático e colaborativo, que permite ao aluno ter mais espa ço para retomar o turno em v ários momentos e ajustar sua fala.

Todas as aç ões sociais aqui apresentadas s ão ind ícios interativos da participa ção dos estudantes na elabora ção conjunta do discurso e na busca de negocia ção de sentido, resultando na constru ção cooperada de compet ências para a produ ção/compreens ão da língua-alvo. O professor, de posse de um olhar instrumental minucioso sobre essa abordagem anal ítica, pode melhor se preparar para reconhecer e valorizar a ativa participa ção do estudante em sala de aula.

Em suma, nesta se ção, as trajet órias com posi ções diferentes de autoinicia ção do autorreparo mostram que os alunos buscam aproveitar as oportunidades na intera ção para resolver problemas na produ ção oral. Eles est ão dispostos a produzir uma fala mais adequada, expressando-se melhor e facilitando a compreens ão por parte dos demais colegas e professores. Trata-se de uma coopera ção ativa e aut ônoma, portanto, cujo sentido é constru ído de forma coletiva, em parceria com os demais participantes, a fim de atingir o objetivo pedag ógico no contexto da sala de aula.

Os tipos de trajet órias fazem com que o falante exija mais de si na elabora ção da sua pr ópria fala, n ão sendo necess ária uma interven ção dos outros interagentes. O pr óprio falante busca resolver os problemas, tentando oferecer solu ções que acha adequadas. Nesse sentido, é uma trajet ória que busca facilitar o trabalho dos outros interagentes na produ ção de sentidos.

Como vimos, as posi ções locais da intera ção onde s ão feitos os autorreparos autoiniciados revelam posicionamentos e alinhamentos que conduzem ao desenho das rela ções sociais em sala de aula. O projeto de coopera ção entre interagentes mostra-se ativo, nesse aspecto da organiza ção do reparo. Os interagentes,

especialmente professores, podem, assim, identificar de que forma, em nível micro, a interação se vai processando e reconhecer posicionamentos de autonomia e colaboração em sala de aula. Dessa forma, está sendo repensado, por essa análise, o mito da passividade do aluno chinês.

5.3 Técnicas de iniciação

Assim como acontece com as posições, as técnicas de iniciação também precisam ser reconhecidas, tanto na construção local da interação quanto na elaboração das relações sociais, estabelecidas na comunidade de prática da sala de aula.

Aqui, oferecemos uma análise de como diferentes técnicas de iniciação, aplicadas pelos alunos, funcionam na elaboração do ambiente social da sala de aula. Dessa forma, podemos identificar técnicas e analisar de que forma elas operam na interação. Seguindo um dos nossos objetivos, a seção pode também ser vista com uma maneira de ajudar os docentes a reconhecerem o trabalho interativo dos alunos, em uma busca ativa de cooperação em sala de aula.

Como foi dito no Capítulo 2, na iniciação de autorreparo, especialmente nos autorreparos no mesmo turno, uma variedade de intervenções não lexicalizadas (por exemplo, a suspensão abrupta de fala, o prolongamento de sons, o uso de marcadores “*eh*” etc.) é utilizada para sinalizar a iniciação de reparo. Tais técnicas de iniciação e iniciadores podem existir isoladamente, apenas em um excerto de autorreparo, ou combinadas no mesmo segmento de reparo (Liddicoat, 2007). Fundamentalmente, elas constituem pistas de contextualização (Gumperz, 1982), que permitem entender como os interagentes entram em uma situação de autorreparo. Nesta seção, serão

discutidos os efeitos interativos desses iniciadores e das técnicas, no fluxo das ações sociais.

Apesar de ser importante esclarecer as técnicas adotadas pelos alunos para iniciar o autorreparo e, com isso, identificar o mecanismo de autorreparo, o nosso intuito não é simplesmente fazer uma listagem dessas técnicas. Em nossa análise desta parte, tentamos, por meio desses sinalizadores, destacar as estratégias adotadas pelos alunos, ao interperem a fala em curso, e tratamos o uso dessas estratégias como os momentos em que os alunos se esforçam para usar os recursos disponíveis para iniciar o processo de solução do problema, não tratando, de forma alguma, essas ações como evidências de baixo nível de proficiência de língua estrangeira. Nesta análise, observamos o uso de tais técnicas no microcontexto, para os leitores entenderem seu uso, a partir de um motivo, surgido situadamente na interação, refletindo as ações sociais tomadas pelos alunos, em busca de melhor colaborar com os outros.

5.3.1 Cortes de fala

De acordo com Liddicoat (2007, p. 178), cortes de fala interrompem uma produção oral em curso.

Excerto 34 – Aula 2

	97. . 98. . 99. . 100. .	Lida	Sim? Quem vai começar? Quem é que começa? Eu vou ficar aqui. ((arrumando uma mesinha e uma cadeira para se sentar)) Tá bem? Começa a Natália. Muito bem. A Natália vai falar sobre as férias da Célia, não é? Então.
→ → → → →	101. . 102. . 103. . 104. . 105. . 106. . 107. . 108. .	Natália	Ahn, A Célia foi a Xan/a Xangai na últimas férias com os seus pais. Eles foram a Xangai de avião. Eles, eles ficar/ eles ficaram hospeda-dos num, num hotel muito bom, muito bom. Em Xangai, ela/eles aper/apreciaram a paisagem bela. E depois a Célia conheceu gente muito interessante. Além disso, a Célia fo/ a Célia foi aos centros comerciais e comprou algumas coisas como presentes para os amigos dela. Ahn:(0.3) A família ahn::a família, a família de/ dele divertiram-se.
	109. . 110. .	Lida	A família divertiu-se muito. Foi? Natália? A família da Célia divertiu-se muito, não foi?
	111. .	Natália	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 34, há várias práticas de corte de fala para iniciar o autorreparo. Na linha 101, Natália interrompe a palavra Xangai na primeira sílaba, produzindo apenas “Xan”, para depois reproduzi-la novamente, de forma correta. Na linha 102, Natália corta a fala em curso, após a palavra “ficar”, porque o verbo está sem conjugação, e reinicia o enunciado. Nas linhas 103-104, no enunciado “*Em Xangai, ela/eles aper/apreciaram a paisagem bela.*”, pode-se observar, por duas vezes, as suspensões na fala da aluna: primeiro, o enunciado em curso é suspenso após a palavra “ela”, que foi substituída por “eles”; e, depois, como a aluna identificou a possibilidade de errar a palavra “apreciar”, outra vez cortou a palavra na segunda sílaba “aper”, reproduzindo-a, a seguir, na forma correta “apreciaram”. Dessa vez, ela prosseguiu com o enunciado, apresentando-o até o final da conversa. Além disso, nas linhas 105-106, no enunciado “*a Cátia fo/ a Cátia foi aos centros comerciais e comprou algumas coisas como presentes para os amigos dela*”, depois da iniciação com o sujeito “a Cátia”, a aluna só produz a metade do verbo “fo” e reinicia a frase. E na linha 107, Natália corta a fala depois de “de”, que é item interminado de “dele” ou “dela”, e reproduz a palavra “dele”, em seguida.

Nesse turno de fala da aluna Natália, vários casos de suspensão de um enunciado ou de um som de uma palavra não devem ser vistos apenas como sinais de dificuldade na fluência oral, mas como sinalização da iniciação de ações de reparo da fala do próprio aluno, o que demonstra sua atenção para com a produção oral.

5.3.2 Prolongamento de som

Outro tipo de perturbação na fala, cuja função é semelhante à do corte de fala, é o prolongamento do som, relativo à extensão de uma palavra ou de um item não lexical, que não adia a progressão do turno em construção (Tang, 2014).

Excerto 35 – Aula 6

	130. . 131. . 132. . 133. .	Lida	Mhm, não podem fazer disciplinas destes cursos? ((aponta para o quadro as palavras apresentador de televisão e locutor de rádio)) Para apresentador de televisão e locutor, André aqui? Aqui na UCC não pode fazer, eh:::?
	134.	André	Disciplina de 'opção'?
	135.	Lida	Sim. Sim, para apresentador de televisão ou locutor? Pode?
→	136. . 137.	André	Eh::: Acho que alguns aulas de::: ahn::: nós podemos eh::: fazer. Mas, mas outras aulas do este/deste curso não, não 'pode/podemos. °
	138. . 139. . 140. . 141. . 142.	Lida	Pois, não pode fazer o curso completo ((gesto com as mãos circular)), não é? Estás a estudar português, se calhar pode fazer algumas para ter mais::: conhecimentos, não é? Para estudar alguma coisa de que também gosta, não é? Ok, quem vai falar agora? Pedro? Vai falar sobre a Flávia?

Fonte: Dados da pesquisa.

Lida pergunta, no Excerto 35, sobre a possibilidade de os alunos, na universidade, cursarem uma disciplina opcional específica, chamada de “apresentador de televisão e locutor”. André estende o som da preposição “de”, com o apoio de um marcador não lexical “ahn”, que também prolonga o som, indicando a ação de busca de palavras (linha 136). Como não tem êxito nessa procura, ele continua a fala, mas com outros recursos. Diferente de marcadores como “ahn” ou “eh”, que são empregados já com prolongamento, o prolongamento de “de” não é pressuposto, constituindo, assim, um exemplo de como o prolongamento do “de” não é esperável. O prolongamento de som, portanto, pode servir como um iniciador de reparo ou uma pista contextual, na ação corrente do aluno, pela qual é possível compreender a sua dificuldade, oferecendo-lhe um “andaime” para prosseguir na sua produção.

Como vemos, o uso de prolongamento do som possibilita ao aluno segurar o seu espaço de participação, porque, como resultado do uso desse recurso, os interagentes

dão espaço para que André possa organizar o que quer dizer. A professora, por exemplo, não interrompe a fala de André esperando que ele a organize melhor. Ou seja, Os prolongamentos que marcam iniciação de reparo são pistas que, na sequência, a professora considera, para oferecer uma organização discursiva, que busca revozear o que o aluno buscava expressar (linhas 138 a 142).

5.3.3 Marcador não lexical “eh”, “ahn”.

Na língua inglesa, expressões como “uh” e “uhm”, além de pausas, são consideradas iniciadoras de reparo (Liddicoat, 2007). Em chinês, entre os elementos que podem desempenhar a mesma função, estão itens como “呃” (eh), “嗯” (ahn) e expressões afins. Isso justifica a presença desses marcadores não lexicais também nas falas dos alunos em língua portuguesa. Mesmo não representando significados lexicais particulares, tais marcadores são frequentemente observados na fala, ao longo das interações, com funções conversacionais específicas (Zhang, 1998), como a de iniciar o reparo.

Excerto 36 – Aula 4

	50. . 51. . 52. . 53. . 54. .	Lida	Não estava a ouvir nada, Lu ía! Expliquem a Lu ía o que é que significa "arranhar o português" neste caso, arranhar uma língua. ((Lida faz gesto para Lu ía prestar atenção aos colegas com o dedo, indicando os colegas.)) (3.0)
	55.	Lida	O que é que significa? Diga à Lu ía.
	56.	Cristina	DIGA!DIGA!DIGA!
→	57. . 58. .	Maria	Sim. Significa:::Eh:::pode dizer uma pessoa pode:::Eh:::só pode aprender um pouco da língua. Fa/Fala uma língua imperfeito.
	59. . 60. . 61. .	Lida	Mhm::, fala pouco, não é? Fala mal, porque sabe pouco, não é? Ainda não aprendeu muitas coisas, não é? Lu ía, que língua é que você arranha?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 36, Lida selecionou Maria para explicar o significado de uma expressão nova – “arranhar uma língua” – para a sua colega Lu ía. Na linha 57, a aluna insere o marcador não lexical “eh”, com prolongamento de som depois da

palavra “*Significa*”, abandonando e reiniciando, em seguida, o enunciado, com “pode dizer”. Esse recomeço “*pode dizer uma pessoa pode*” não foi, contudo, terminado, por isso, outra vez, ocorreu a intervenção não lexical “*eh*”, para inserir o elemento “*só*” no enunciado em curso. Isso foi o bastante para finalizar o enunciado, pois ele estava, destarte, completo “*uma pessoa só pode aprender um pouco da língua*”.

O elemento “*eh*”, portanto, mantém a progressão do turno e oferece tempo para melhor organização da fala. Ele é um recurso interacional, que também acontece na fala cotidiana, não somente na dos aprendizes de LE. Por isso, não podemos tratar estes itens não lexicais como sinais de incompetência do aluno, em termos de fluência, já que são recursos com função interacional, que marcam a competência do aluno em organizar uma fala mais coerente e adequada.

5.3.4 Pausa

A pausa, mencionada igualmente no Capítulo 2, é um iniciador que ocorre, em geral, no exterior da palavra, interrompendo a produção do termo subsequente (Liddicoat, 2007).

Excerto 37 – Aula 2

→	172. . 173. . 174. . 175.	Maria	E ela/elas/ficaram em casa da tia da Lu ía. Ahn, elas comeram comida (0.5) Ahn, por exemplo, mhm, batatas fritas, queijo. E/E eu perguntou-lhe por que não comeu comida chinesa lá Ela diz/disse que a comida chinesa é muito caro lá
	176.	Lida	Ah! É muito cara a comida chinesa no Canadá?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 37, depois de um enunciado inacabado: “*elas comeram comida*” (linha 172), há uma pausa de cinco décimos de segundo, indicativa da busca de alguma expressão. Como a aluna não consegue encontrar a palavra, ela passa a dar

exemplos, depois da pausa, como elementos explicativos: “*por exemplo, mhm, batatas fritas, queijo*” (linha 173), que facilitam a inferência sobre a categoria “ocidental” da comida. A pausa, nesse caso, é mostrada como um sinal de organização do pensamento da aluna, que procura escolhas linguísticas para facilitar a compreensão do outro.

As técnicas de iniciação do autorreparo supramencionadas são pistas contextuais para lidar com as fontes de problemas na fala dos interlocutores, funcionando, também, como sinalizadores das ações dos alunos, para iniciarem o reparo. Esses iniciadores de reparo são, então, por um lado, estratégias utilizadas pelos alunos para interromper uma fala em curso, com a finalidade de resolver eventuais problemas da produção oral e, ao mesmo tempo, instrumentos para que professores e investigadores enquadrem as ações adotadas pelos aprendentes.

Assim, o olhar dos interagentes, em ação com os outros sujeitos, pode ser o de valorizar a produção oral, não no sentido da dificuldade, mas como busca de melhor adequação interativa. Nessa perspectiva, as ações de todos os sujeitos podem criar uma “atmosfera de apoio”, em vez de uma “atmosfera de correção”.

5.4 Operações de autorreparo autoiniciado

Nesta seção, estão focalizadas diversas operações de reparos, iniciados e levados a cabo pelo aluno produtor da fonte de problema. A discussão aqui fomentada tem o objetivo de ressaltar as várias formas de tentativas do aluno para solucionar problemas da produção oral e alterar a sua fala, tornando-a mais adequada ao contexto interativo.

As operações de reparo podem ser identificadas e categorizadas no enunciado. Diversos estudos, que já foram mencionados anteriormente, analisam as estratégias

adotadas pelo falante para concluir o autorreparo. Entre eles, está a pioneira pesquisa de Schegloff (1979), que identifica quatro operações de reparo no mesmo turno: reciclar (*recycling*), substituir (*replacing*), adicionar/inserir (*adding/inserting*) e reiniciar (*restarting*).

Esse mesmo autor (Schegloff, 2013) expandiu as operações de reparo para dez categorias, consideradas por ele “ações” (por isso são nomeadas por verbos): substituir (*replacing*), inserir (*inserting*), cancelar (*deleting*), buscar (*searching*), abrir parênteses (*parenthesing*), abandonar (*aborting*), saltar a sequência (*sequence jumping*), reciclar (*recycling*), reformular (*reformatting*) e reordenar (*reordering*).

Outro estudo relevante, dessa vez no contexto chinês, é o de Yao (2008, 2013), que listou cinco estratégias de operação de autorreparo utilizadas pelos aprendizes de inglês como LE: repetição, substituição, reiniciação, inserção, repetição + adição etc. Simpson et al. (2013), com foco também nos aprendizes chineses, além da adição, substituição e repetição, nomeou mais categorias: alternância de código, busca de verificação, entre outras.

Embora tenham nomenclaturas diferentes, esses estudos evidenciam uma diversidade de operações adotadas pelos falantes como recursos de construção de autorreparos, cujos efeitos acionais são vários.

É fundamental sublinhar que, como coloca Schegloff (2013), não é possível listar todas as operações. Dessa forma, estão ilustradas as operações acentuadamente mais utilizadas pelos alunos envolvidos nesta pesquisa. Concordamos com Schegloff (2013), todas as operações são ações, por isso, neste estudo, também usamos verbos para denominá-las. Destacam-se aqui, sobretudo, os movimentos interativos relacionados ao reparo, que evidenciam a participação social dos estudantes, em cooperação para a construção de conhecimento.

Em geral, os professores tendem a se preocupar com o erro por si só, em vez de focalizar o processo no qual os interagentes se engajam para colaborar interativamente. A identificação desses movimentos interativos pelo professor, como já foi dito aqui, é fundamental para a desconstrução da imagem do aluno da China como passivo.

5.4.1 Substituir

Essa operação de autorreparo autoiniciado acontece quando os participantes identificam uma fonte de problema no seu enunciado e a substituem por uma produção linguística mais adequada, de acordo com seu ponto de vista, para aquele turno.

Segundo Schegloff (2013), a substituição, no autorreparo, pode ter diferentes formas: uma palavra colocada em lugar de outra, uma frase inicial substituída por uma palavra, ou uma palavra inicial substituída por uma frase.

Excerto 38 – Aula 1

→	47. 48. 49.	Flávia	Ele foi ao/à Europa com os alunos (1.5) naquele orquestra, e assistiu um espetáculo com/com: os alunos. Mas durante a viagem, Ahn, o instrumento dele foi perdido.
	50.	Lida	Oh:::
→	51. 52.	Flávia	Então, a professora comprou o instrumento novo para ele. E Eh:,ele continui assistir a/assitir o espetáculo.
	53. 54.	Lida	Ah: ok. Então, o Pedro FOI com orquestra com grupo dos colegas para a Europa. Que país da Europa?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 38, a aluna Flávia foi selecionada para contar o ocorrido com o colega Pedro, durante uma viagem nas férias. Nas linhas 47 e 52, há um procedimento de reparo para corrigir o emprego do artigo definido, por causa da concordância nominal. Assim que a aluna se dá conta do desvio gramatical, ela interrompe a fala em curso e substitui “ao” por “à”, e “assistir a” por “assistir o”.

Os dados desta pesquisa mostram a substituição de uma palavra por outra como

algo recorrente entre os alunos. A operação de reparo é utilizada para corrigir erros gramaticais e lexicais: erros na conjugação de verbos, concordância nominal, pronúncia; e para buscar palavras mais precisas.

A frequência dessa operação de reparo está diretamente relacionada ao nível de proficiência dos alunos, o que reflete sua consciência linguística, pois são decorrentes de uma acentuada preocupação em encontrar a forma gramatical adequada.

De acordo com Le (2010, p. 125), o fenômeno da frequência de correção de erros gramaticais na fala dos alunos de LE, que estão em um nível relativamente baixo de proficiência, evidencia que o conhecimento de LE não é automatizado e programatizado, por isso há a tendência de concentrar a atenção, principalmente, nos erros lexicais, fonéticos e de formas gramaticais.

Sendo assim, a busca por correção dos erros gramaticais acima referida ilustra tanto o nível de proficiência do aluno quanto o seu esforço cooperativo para produzir uma fala gramaticalmente adequada. Reconhecer esse processo interativo é uma forma de valorizar a contribuição dos interagentes para a construção da realidade da sala de aula.

5.4.2 Inserir

De acordo com Schegloff (2007, p. 45), a operação “inserir” se refere à identificação de uma fonte de problema no sentido, resultante da falta de informação no enunciado. Esse processo leva a uma interrupção da fala e à inserção de um ou mais elementos para completá-la.

Excerto 39 – Aula 3

	51. 52. 53..	Lida	Com uma casa de banho. OK, a Natália deu um diário não é? Sozinha, ela fez tudo. Um diário de hotel, não é? Muito bem. Quem é que tem mais?(0.4)Mais, mais. Maria?
→	54. . 55.	Maria	Eh:: O autocarro está avariado, então a Natália tem de sair de aut/Como o passageiro, a Natália tem de sair de autocarro.
	56. . 57. . 58. . 59.	Lida	Ah::O autocarro avariou, não é? A Natália/eh: estava a viajar de autocarro. Ela é uma, passageira, não é? Ela é uma passageira, não é? Ela é uma passageira de autocarro. Então ela teve de sair de autocarro e depois foi a pé

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 39, a tarefa em foco é fazer frases sobre as férias, utilizando o vocabulário aprendido, sendo que o aluno pode utilizar uma, duas ou três palavras para isso.

Na linha 59, Maria tenta construir uma frase com as palavras “autocarro” e “avariado”, no entanto, no percurso de produção, ela percebe que pode acrescentar mais uma palavra “passageiro” na frase; assim, é feita uma interrupção do enunciado “O autocarro está avariado, então a Natália tem de sair de aut” para inserir “como o passageiro” (linha 54) e reiniciar o enunciado “Como o passageiro, a Natália tem de sair de autocarro”.

A operação mostra o esforço da aluna em inserir mais palavras para cumprir a tarefa. Mesmo que contenham alguns problemas linguísticos, essas tentativas servem como recursos para Lida continuar a conversa, introduzindo um enunciado mais adequado. Isso pode ser observado na linha 61 desse exemplo “Ah: O autocarro avariou, não é?”.

Enquanto que, no exemplo anterior (Excerto 39), em função da tarefa, é notório o esforço da aluna para usar mais a língua-alvo; no exemplo a seguir (Excerto 40), o autorreparo foi feito por meio da inserção, com o objetivo de oferecer informações mais completas para facilitar a compreensão dos demais alunos.

Excerto 40 – Aula 3

→	91. . 92. .	André	Eh: Anda comigo hhhh/para/ eh: ela anda comigo ao aeroporto para ver os aviões/aviões a levantar e aterrar.
	93. . 94. .	Lida	A levantar e aterrar, não é? Muito bem. André Isso parece a música, não é? Parece a canção. (2.0)

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 40, o aluno inicia o enunciado “*Eh: Anda comigo hhhh/para/*” (linha 91), mas corta a fala, para a inserção do sujeito “ela” e da localização “ao aeroporto”, a fim de tornar a frase mais completa “*eh: ela anda comigo ao aeroporto para ver os aviões/aviões a levantar e aterrar*”.

A prática de inserção reflete a habilidade de autocontrole na produção pelo aluno e, também, a ação social de colaboração do falante, que seleciona essa estratégia para tornar a fala mais adequada, inserindo nela informações mais completas e precisas.

5.4.3 Completar

Diferenciada da prática de inserção, em que um elemento é acrescentado ao enunciado ou UCT, a operação completar adiciona uma informação depois do enunciado ou da UCT completa.

Excerto 41 – Aula 1

→	248.	Lu ía	E ela tem um amigo (0.5) ((tapando a boca)) especial ?
	249.	Alunos	Hhhh
	250.	Lu ía	Ele é mui/ele foi muito simpático, ele fez companhia a Helena todo a dia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse excerto (Excerto 41), na fala da Lu ía (linha 248), há a adição do adjetivo “*especial*”, após a pausa seguida de uma UCT completa, para descrever o “*amigo*” referido. Nota-se que ela tapa a boca ao produzir a palavra “*especial*” em voz baixa, o que reflete sua hesitação em adicionar essa informação, uma vez que ela está relacionada à privacidade da colega. Pelas notas da pesquisa de campo, sabe-se que tal “*amigo*” é, na verdade, namorado da Helena; por isso, o esforço de Lu ía em selecionar uma palavra adequada, tanto para transmitir a informação como para não

prejudicar a relação com a colega (uma vez que se trata de algo íntimo e o falar poderia ameaçar a face da colega).

A operação mostra que a seleção linguística é uma decisão social, feita no contexto situado. A relação interpessoal e outros fatores contextuais influenciam o uso da linguagem verbal e não-verbal.

5.4.4 Reformular

Essa operação se refere à ação de abandonar um enunciado já iniciado, terminar o turno em curso antes da sua conclusão e reiniciar o enunciado com diferentes estruturas gramaticais, e/ou diferente vocabulário, sendo capaz de remeter a outros campos semânticos. Essa operação pode servir para tratar diferentes tipos de problemas, por isso, ilustramos, a seguir, dois exemplos diferentes.

Excerto 42 – Aula 3

	130. .	Lida	Eh: Vocês acham que essa profissão é uma profissão fácil ou difícil? O engraxador.
	131.		
	132.	André	Fácil
	133.	Vanessa	Difícil.
	134. .	Lida	Fácil, porque Natália?
	135.		(2.0)
	136.	Natália	Porque eh:: ele só precisa de limpar os sapatos.
	137.	Lida	Ahã Fácil por que, André?
→	138. .	André	Porque os tipos/as cores de sapatos são um pouco eh:/s ó preto e branco e castanho.
	139.		
	140.	Lida	Ahã
	141.	André	Então ele só precisa de saber/ saber o que cor deve usar.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 42, Lida pergunta a André por que engraxador é uma profissão fácil (linha 137). Ao tentar explicar a razão, ele aparentemente não encontra uma palavra apropriada para terminar o enunciado. Por isso, inicia uma nova frase “*as cores de sapatos são um pouco eh:*”, que também fica inacabada, pois falta um adjetivo depois de “*um pouco*”. Com isso, o aluno passa a buscar outra palavra, utilizando a intervenção não lexical “*eh:*”, mas também não a encontra. Então, abandonando,

mais uma vez, o enunciado corrente para iniciar um novo, cita “*só preto e branco*”. Esse excerto mostra a persistência do aluno em encontrar, entre os recursos do seu repertório, uma solução aceitável para o problema de produção, organizando melhor o enunciado.

A operação de reformulação também pode acontecer quando há mudança na informação que o aluno quer fornecer (Excerto 43).

Excerto 43 – Aula 2

→ →	541. .	Viana	E Ele ficou/ele ficou em/ele ficou em uma vila no primeiro dia e ficou em hotel em uma ilha na segunda dia. Ele /ele ficou hotel em Guangzhou nas terças e quartas, e quadras/quatro dias. Cansei quatro dias. Ele/ ((apontando o computador e perguntando ao Gabriel, o Gabriel apontou o caderno e respondeu)) Oh: ele/ele (0.5) ele/ele faz/ele fiz fontes térmicas e visitou o parque de diversão. Ele viu o nascer do sol. Mas não::/ele/ele não viu o nascer do sol. Porque ele e/e os colegas chegaram/che/chegaram muito tarde.
	542. .		
	543. .		
	544. .		
	545. .		
	546. .		
547. .	Lida	Eles queriam ver o nascer do sol, não é? Eles queriam ver o nascer do sol, mas eles chegaram tarde. Eles não conseguiram ver o nascer do sol, não é?	
549. .			
550. .			
551. .			

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse trecho (Excerto 43), ao falar sobre as férias do colega, Viana faz um autorreparo (linhas 546-547): no final da linha 546, há um enunciado completo “*Ele viu o nascer do sol*” e uma UCT incompleta (linha 546) “*Mas não:::*”. Ela, então, abandona o enunciado e começa outro, com o significado contrário “*ele/ele não viu o nascer do sol. Porque ele e/e os colegas chegaram/che/chegaram muito tarde*”.

A aluna, por meio do reparo, muda a informação que quer oferecer. Essa estratégia de operação deixa clara sua consciência e competência na organização da fala. Lida, notando o autorreparo, aproveita para dar in-ício à negociação de sentido, confirmando a sua interpretação da fala da aluna: “*Eles queriam ver o nascer do sol, não é? Eles queriam ver o nascer do sol, mas eles chegaram tarde. Eles não conseguiram ver o nascer do sol, não é?*” (linhas 549-551). Nesse sentido, a operação de autorreparo, como um comportamento comunicativo, pode ser aproveitada pelos interagentes como um recurso na interação, a fim de assegurar o

tópico e de criar o envolvimento dos participantes.

5.4.5 Buscar a palavra

Reparos são também motivados durante as situações de busca de uma expressão. Isso se dá nas interações em que o falante exibe dificuldades com a produção de um item, no turno corrente de fala (Schegloff, 2013, p. 50).

Excerto 44 – Aula 3

	265. . 266.	Lida	OK. Então, André é piloto, o piloto tem uma profissão muito estressante por quê?
→ →	267. . 268.	André	Eh: ela, ele tem que ter muito cuidado com directo/ <i>direct</i> / direção / <i>direction</i> .
	269.	Lida	Com a direção. Ahã só?

Fonte: Dados da pesquisa.

As linhas 267 e 268 do Excerto 44 exibem as dificuldades enfrentadas pelo aluno para produzir uma expressão linguisticamente adequada: “*ele tem que ter muito cuidado com a directo / direct / direção / direction*”. Há quatro tentativas, que são descartadas antes de o falante encontrar a formulação que acha mais adequada, ou mesmo de aceitar a disponibilizada pelo professor. Mesmo ele não tendo encontrado a palavra em português, a terceira tentativa (dizendo a palavra “*direção*” em chinês) e a quarta (em inglês: “*direction*”) já são suficientes à compreensão da fala por parte dos outros participantes da interação. Essa operação, então, serve como uma oportunidade para oferecer ao aprendiz um item lexical adequado. É o que acontece na linha 269, em que Lida contribui, falando “*Com a direção. Ahã, só?*”. Isso confirma sua compreensão e, ao mesmo tempo, fornece a ele uma expressão apropriada, em português. Fica marcado, aqui, o reparo como um lugar na interação para a negociação e construção de conhecimento conjunto.

Nesse trecho da fala, a busca de palavras pode ser uma ação que indica dificuldade na produção; no entanto, ela também é capaz de evidenciar o esforço do

falante, no sentido de utilizar os recursos do seu repertório para atingir o objetivo comunicativo, em um determinado momento, construindo uma identidade de aprendente de uma língua, mas cooperativo na sala de aula. Isto é como aprendente de uma outra língua, para melhor ultrapassar uma dificuldade na produção oral, buscando o entendimento entre os participantes, o aluno recorre a outros recursos linguísticos, compartilhados pelos interlocutores, como o chinês e o inglês.

5.4.6 Combinação de operações diferentes

Os alunos podem, também, utilizar várias tentativas para concluir o reparo, por meio de uma série de operações diferentes. Por exemplo, em uma tarefa, em que o foco é falar sobre os motivos pelos quais os alunos escolheram fazer a licenciatura de português, Gabriel, que fora selecionado para responder, começa a discorrer sobre as motivações de um dos colegas:

Excerto 45 – Aula 5

→	3.	.	Gabriel	Ahn::Mhm:: e eh::Ele gosta de/ahn/porque ele gosta de/Como ele
→	4.	.		gosta de português/eh:::gosta de futebol/eh:: e ela
	5.		Alunos	Hhhh
	6.	.	Gabriel	Ele::eh::quer tornar-se um intérprete ahn::para jogadores portugueses
	7.			aqui na China
	8.		Lida	Ah! Ah!

Fonte: Dados da pesquisa.

Gabriel inicia várias vezes o autorreparo (linhas 3-4), procurando resolver o problema na produção com diferentes tipos de operação. Primeiro, ele abandona uma UCT incompleta “*ele gosta de*” e, depois de uma marca de hesitação “*ahn*”, reinicia a frase, usando a operação de inserir a conjunção “*porque*” na UCT problemática, fazendo a primeiro autorreparo “*porque ele gosta de*”. No entanto, o aluno produz outra vez enunciado inacabado. Após isso, reinicia novamente, utilizando a operação de substituir o “*porque*” por “*como*”, deixando, todavia, mais uma vez, o enunciado incompleto “*Como ele gosta de português*”. Posteriormente, outro reparo é iniciado,

agora com a intervenção não lexical “*eh*” para substituir o item “*gosta de português*” por “*gosta de futebol*” (linha 4)

Pode-se notar no exemplo (Excerto 45), portanto, a combinação de várias operações de reparo (inserir, substituir, reformular etc.) entre as estratégias adotadas pelo aluno, tanto para organizar a sua fala, tornando-a mais coerente, quanto para facilitar a compreensão dos outros.

5.5 Conclusão do capítulo

Há sempre muitas possibilidades de escolhas na apresentação de uma análise. Optamos por uma que fosse significativa para entender a operação de reparo na fala-em-interação em sala de aula e, ao mesmo tempo, didática para os professores de Língua, especialmente na China, no sentido de colaborar com a sua prática.

Assim, neste capítulo, o autorreparo autoiniciado foi analisado sob três aspectos para os quais os interagentes devem atentar, a fim de discutir esse processo como estratégia de cooperação em sala de aula: a posição da iniciação (ou seja, a organização sequencial), as técnicas de iniciação e as operações de autorreparo.

O autorreparo autoiniciado mostrou-se relevante aos alunos, como um recurso interacional para elaboração das falas nas aulas de português, em especial, durante as aulas de conversação, cujo objetivo é desenvolver a competência oral dos alunos. Quando o autorreparo autoiniciado é feito, pode-se observar a proficiência linguística e a competência interacional dos alunos envolvidos, uma vez que eles lançam mão de uma série de estratégias para iniciar e concluir o reparo, retornando com uma fala mais adequada para a compreensão dos interagentes. Isso evidencia que os alunos estão atentos às suas falas, procurando, também, colaborar com os outros.

As diferentes posições de iniciação de reparo mostram a capacidade dos alunos de aproveitar as oportunidades de tomar e retomar o turno, surgidas ao longo da interação. Embora a iniciação e a conclusão na mesma UCT sejam trajetórias predominantes, não se pode ignorar o autorreparo no espaço de transição e no terceiro turno. Se o contexto for situadamente construído, ainda pode haver sequências de reparo, pelas quais o aluno, por várias vezes, tenta colocar sua fala em diferentes posições de iniciação e turnos distintos. Essas inúmeras tentativas ressaltam os esforços dos estudantes para tornarem suas falas mais coerentes no significado, mais adequadas, na forma, e mais pragmaticamente colaborativas no sentido.

Dentre os diversos tipos de iniciadores de reparo, vale observar que as intervenções não lexicais têm funções conversacionais importantes, servindo como recursos interacionais, com fins de auxiliar o desenvolvimento da operação de reparo. Dessa forma, os recursos discursivos para organizar a fala não devem ser tratados como falta de fluência (ou baixa proficiência dos alunos), pois elas estão relacionadas à percepção do problema pelos interagentes na sala de aula, que sentem a necessidade de resolvê-los, por isso, tentam encontrar o reparo mais eficiente para o processo.

As diversas operações de autorreparo ilustram a gama de estratégias utilizada pelos alunos e as diferentes funções. Além disso, mesmo que a proficiência de um aluno seja relativamente baixa, ele continua sendo capaz de utilizar recursos diferentes para atingir os seus objetivos – o que mostra a construção da sua competência interacional e um contínuo processo de ampliação do seu repertório linguístico.

Os dados coletados por esta pesquisa mostram alunos, em sala de aula, como agentes de cooperação, dedicados à construção de conhecimento, em parceria com o professor. Eles não são, portanto, sujeitos passivos na aprendizagem de uma língua estrangeira; tampouco meros produtores de erros – identificados, classificados e resolvidos pelo professor, a partir de uma série de atividades formais. Ao contrário, são sujeitos altamente colaborativos para com o processo de construção de competências, haja vista a diversidade de técnicas, trajetórias e operações elaboradas, que permitem a construção de sentidos também durante as interações. Essas características, presentes nos momentos de construção dos enunciados, em sala de aula, criam uma visão pedagógica e uma prática social altamente positivas, motivadoras e estimulantes.

Estudar a interação é, então, fundamental para mostrar aos interagentes o que eles “estão fazendo no aqui e agora”, não apenas para discutir “o que acham que fazem”. Pela interação, pode-se, pois, construir um olhar mais atento e perspicaz acerca dos acontecimentos, que, em geral, podem passar despercebidos pelos interagentes. A microanálise, nesse sentido, ajuda na recuperação desses movimentos, a fim de que eles sejam apontados e discutidos, porque geram ensinamentos sobre as interações humanas e, em especial, as acontecidas em sala de aula.

Os dados coletados por este trabalho mostram que a língua e a aprendizagem linguística são construídas muito mais a partir de repertórios do que unicamente de códigos linguísticos fechados e conclusos. Velhas práticas, que tentam criar perfis dos alunos, como se eles fossem homogêneos, ou que fazem análises contrastivas de gramática, promovem aulas e sujeitos incapazes de entender que, a cada interação, há a construção de novos sentidos e a aquisição de novos conhecimentos.

O processo, portanto, é mais relevante do que o produto. Assim, o ensino de outras línguas não deve ter como objetivo chegar a um produto linguístico, mas desenvolver um processo de interação, possibilitado pela utilização dos recursos disponíveis nos momentos de fala-em-interação em sala de aula. Se, em visões mais tradicionais, as inadequações linguísticas não passavam de erros, problemas e produtos mal-acabados; em uma visão que observa o processo, elas são mecanismos válidos para a construção do conhecimento linguístico.

Embora o objetivo deste estudo não seja disponibilizar uma listagem de técnicas de iniciação, trajetórias e operações, todas as análises feitas podem ser vistas como contribuição aos professores, organizadores privilegiados na criação de oportunidades para a interação em sala de aula. Para tanto, é preciso, por parte dos mestres, um olhar mais detido, minucioso e sensível, capaz de enxergar as estratégias e instrumentos utilizados pelos alunos, como oportunidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.



Capítulo 6 – Autorreparo heteroiniciado

Neste capítulo, vamos ainda focalizar o autorreparo, mas, dessa vez, o heteroiniciado. O autorreparo heteroiniciado, a ser estudado no nosso contexto, refere-se ao iniciado pelo professor ou por um aluno e concluído pelo estudante que produziu a fonte de problema.

Como já adiantamos, posições, técnicas de iniciação, trajetórias e operações, que envolvem a organização do reparo, atuam em conjunto. Por uma questão didática, entretanto, decidimos lançar um olhar mais minucioso para cada um desses mecanismos. Dessa forma, em cada seção, o foco da nossa análise será diferente, embora envolva os mesmos processos.

Consideramos que o detalhamento que trazemos na análise pode ajudar o professor a identificar a existência dos mecanismos que constroem a fala-em-interação na sala de aula. Ter esse esclarecimento pode ajudar os docentes a analisar melhor o que está acontecendo nas interações e, conseqüentemente, planejar melhor a sua prática pedagógica. Esse conhecimento é imprescindível, sobretudo porque permite que se perceba melhor a natureza dos discursos, que são formados por traços sociais, culturais, locais e ideológicos. Ademais, tal conhecimento é basilar para que se desfaçam estereótipos.

6.1 Posição de iniciação e trajetórias de organização de autorreparo heteroiniciado.

Como discutimos no Capítulo 2 e analisamos no Capítulo 4, a posição em que um participante inicia o reparo, deixa-nos perceber em que momento da interação esse sujeito aproveita uma oportunidade ou um espaço liberado para tratar um problema surgido. No caso do autorreparo heteroiniciado, tanto o professor como outro(s)

aluno(s) podem iniciar o processo. Perceber quando os participantes tomam o turno para intervir discursivamente é fundamental para analisar o seu envolvimento na interação e o processo colaborativo entre os interlocutores. Ao mesmo tempo, esse processo provoca diferentes trajetórias as quais, por si mesmas, possibilitam uma visão sequencial do processo pelo qual se orienta o autorreparo. Ou seja, por meio dessa organização sequencial, provocada pela posição de iniciação, podemos focalizar as ações interligadas entre os participantes e dirigidas para a solução de um problema na interação.

Segundo os estudos que mencionamos no Capítulo 2 (Schegloff et al., 1977, Schegloff, 1997), na fala cotidiana, o procedimento de autorreparo heteroiniciado abrange, na maioria dos casos, três turnos da sequência: i) turno 1, em que o falante produz uma fonte de problema; ii) turno 2, em que se executa a iniciação do reparo; iii) turno 3, que aloca a solução do problema, ou seja, a conclusão do reparo.

No nosso caso, focalizamos o reparo voltado às fontes de problema produzidas pelos alunos. Como todos os participantes da sala de aula têm a possibilidade de tomar turnos na interação, a trajetória de autorreparo heteroiniciado pode não se limitar a três turnos.

Mostramos, a seguir, diferentes trajetórias do autorreparo heteroiniciado, a partir das posições de iniciação.

6.1.1 Trajetória 1: heteroiniciação imediata pelo aluno ou pelo professor no segundo turno

Na maioria dos casos, a iniciação do autorreparo heteroiniciado acontece no segundo turno da sequência, imediatamente após o turno que contém a fonte de problema; no terceiro turno, o reparo é completado pelo aluno que produziu a fonte

de problema. Além disso, notamos, nos nossos dados, que, depois da conclusão do reparo feito pelo aluno, pode haver duas possibilidades de continuação da fala:

- (1) A trajetória do reparo termina e a fala do aluno continua.
- (2) A trajetória do reparo termina e segue-se um turno de feedback do professor, que confirma a sua aceitação.

Vejamos o esquema abaixo:

Quadro 3 – Trajetória 1: heteroiniciação imediata (de aluno/professor) no segundo turno

Turno 1 Aluno: fonte de problema (FP)
Turno 2 Professor/outro aluno: iniciação do reparo (IR)
Turno 3 Aluno: conclusão de reparo (CR)
Turno 4 Opcional: confirmação da aceitação do reparo pelo professor (CP)

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, vamos discutir de que forma essa categoria de trajetória interacional aponta para como os interagentes constroem as relações sociais em sala de aula. Vale ressaltar que diferentes trajetórias revelam diferentes formas de colaboração.

Vamos analisar dois exemplos dessa categoria.

Excerto 46 – Aula 2

	521. 522.	Lida	Então isso éaborrecido, não é? É chato. Ok. Muito bem! Viana, está muito contente e muito feliz, não é?
	523.	Viana	Hhhh
	524. 525.	Lida	Então eu acho que você quer falar sobre as férias do Gabriel. Não quer?
	526.	Viana	Sim. Ele foi/ele foi a Cantão.
	527.	Lida	Ele foi a Cantão.
FP	528.	Viana	Ele foi ao Cantão, o Cantão, o (Canton)
IR	529.	Lida	Cantão?
CR	530. 531.	Viana	Pro/província Cantão. Nas últimas férias, ele/ele foi quatro cidades, por exemplo, Qingyuan, Panyu, Shenzhen e Guangzhou. Ela/
	532.	Aluno	Wow!

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 46, Lida seleciona Viana para falar sobre as férias do seu colega Gabriel. A fonte de problema está no turno de Viana, na linha 528: a aluna repete duas vezes a palavra “Cantão” e depois fala em inglês “Canton”, o que mostra a sua

incerteza na produção do nome do local. A docente repete essa palavra em tom ascendente “Cantão?” (linha 529) para pedir confirmação, e assim iniciar o reparo, e a aluna executa o reparo na linha 530, com uma operação de inserir a palavra “província” antes da palavra “Cantão”, completando com uma resposta adequada e clarificando a informação oferecida. Nesse exemplo, os interagentes param o fluxo sequencial para se voltarem à questão do nome do local. Não houve um turno de feedback do professor sobre a operação de reparo feita pelo aluno, ou seja, o processo de reparo termina e a fala continua.

Esse tipo de trajetória é bastante típico da sala de aula. Aqui, é interessante observar como a iniciação do professor é desenvolvida. A docente abre um espaço para dar voz à aluna que, com esse apoio, conclui o reparo com sucesso. O sucesso aqui é conjuntamente construído, não acontece a partir de um discurso docente de imposição, mas de oferecimento de sugestão, o que promove um ambiente de mútuo apoio e não de crítica, como geralmente acontece, se o professor inicia o reparo na perspectiva apenas de apontar erros. Assim, na realização do autorreparo, o apoio e a postura do outro são um incentivo e não uma crítica.

A seguir, vemos um excerto em que há um turno de confirmação do reparo feito pelo professor.

Excerto 47 – Aula 1

	382 383.	Lida	Sim, ok, muito bem. Ok. Cária, e sobre as férias da Maria? Maria teve problemas?
	384. 385. 386. 387.	Cária	Sim, a família da Maria decidiu ir a Montanha Taihang. Nas férias de Verão, o pai dela dirigiu, Eh: na autoestrada, mas ele perdeu-se, ((A Lida escreveu algo no quadro)) e depois elas foram à saída da autoestrada e param o carro. O pai dela perguntou a pe-des-tre, pedestre.
	388.	Lida	Perguntou a uma pessoa, não é?
	389.	Cária	Ah, perguntou uma pessoa. Sim. E depois, eles en-contra-ram o caminho.
	390.	Lida	Ah: Ok, qual foi o problema, da Maria?
FP	391.	Alunos	Perdeu-se. Perderam-se
IR	392.	Lida	Quem é que se perdeu? Foi a Maria? Se perdeu?
CR	393.	Alunos	O pai.
CP	394. 395.	Lida	Exatamente, o pai dela. Não é? Mhm, o pai / Eles, Ahn, foram de carro, e eles foram pela (0.5) au [toestrada.

396.	Alunos	[autoestrada
397.	Lida	Ok, muito bem. Ent ão a Maria, a C áia teve problemas?

Font
e:

Dados da pesquisa.

No Excerto 47, depois da resposta de C áia sobre o problema que Maria encontrou nas férias, a professora faz uma pergunta a todos sobre o problema da Maria, para verificar se os outros alunos compreenderam a fala da C áia. A fonte de problema, que discutimos aqui, assenta-se nas respostas dos alunos, na linha 391 “*Perdeu-se. Perderam-se*”. Com o uso da terceira pessoa do singular e do plural, o significado fica ambíguo. Por isso, a professora inicia o reparo para pedir clarificação sobre a informação: “*Quem é que se perdeu? Foi a Maria? Se perdeu?*” (linha 392). No turno seguinte, esse reparo é concluído pelos alunos que responderam “*o pai*” (linha 393). Tratamos esse turno como conclusão do reparo, porque, para os interagentes, o significado tornou-se claro, a questão da ambiguidade da informação foi resolvida. Depois, temos um turno do professor “*Exatamente, foi o pai dela. Não é? Mhm, o pai / Eles, eh, foram de carro, e eles foram pela (.) autoestrada.*” (linhas 394 a 395). Nesse turno, primeiro a professora confirma a conclusão do reparo e dá um feedback positivo para a resposta do aluno, dizendo “*Exatamente, foi o pai dela. Não é?*” (linha 394). Além disso, a professora ainda aproveita mais informações, que são expostas pelos alunos, para justificar a aceitação da resposta dos alunos. “*Mhm, o pai / Eles, eh, foram de carro, e eles foram pela (.) autoestrada?*” (linhas 394-395).

O turno de confirmação da professora, baseado na fala do turno anterior, dá voz à fala do aluno e, assim, torna o significado mais claro. Nesse sentido, o turno de confirmação da professora, além de ser um feedback para o reparo feito pelo aluno, é também um feedback para o conteúdo. Nesse sentido, o autorreparo, que é o foco desta seção, é estimulado como uma prática discursiva nessa comunidade de prática,

o que resultar á em um ambiente em que a fala do estudante é valorizada, garantindo, com isso, a pluridade de vozes na construção do conhecimento.

O turno de confirmação do professor, muitas vezes, inclui a correção linguística da fala do aluno. Vamos observar como esse movimento discursivo atua na elaboração conjunta do discurso.

Excerto 48 – Aula 1

FP	232. 233.	Lu ía	Eh::: E esta viagem foi a pri/prima-vera vez para a Helena. Eh:e:Eh: ir visitar (2.0)
IR	234.	Lida	Primeira vez que ela visitou a Shanxi?
CR	235.	Lu ía	N ão visitar com as fam íias dela.
CP	236.	Lida	Ah:::
	237.	André	Hhhh
CP	238.	Lida	A primeira vez que ela viajou SEM a família.
	239.	Lu ía	Ah:::

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 48, observamos que Lu ía encontra um problema para terminar a sua fala. Ela aponta isso, fazendo uma pausa de dois segundos, na linha 233. Por isso, a professora inicia o reparo na linha 234 e oferece uma compreensão candidata: “*Primeira vez que ela visitou a Shanxi?*”. Observamos que a compreensão candidata, na iniciação do reparo, feita pelo professor, não vai ao encontro da resposta da aluna. A aluna conclui o reparo no turno posterior, esclarecendo o sentido que quer transmitir: “*Não visitar com as famílias dela*” (linha 235). Logo após, a professora mostra que compreendeu, confirmando a aceitação do reparo feito pela aluna: “Ah:::” (linha 236), e oferece uma reformulação, destacando a preposição “sem”: “A primeira vez que ela viajou SEM a família” (linha 238). Esses turnos da professora apresentam duas funções: primeiro, dá um feedback positivo para o reparo feito pela aluna, acerca de um problema de compreensão e, ao mesmo tempo, oferece uma versão adequada para a fala da aluna, contribuindo para enriquecer o repertório do aluno na língua-alvo.

Os exemplos analisados acima mostram trajetórias de reparo iniciado pelo professor e levadas a cabo pelo próprio aluno que produz a fonte de problema. O professor, como interagente com um repertório linguístico maior, atua como um par mais competente e não como um corretor de erros. Dessa forma, o autorreparo é desenvolvido muito mais na perspectiva de contribuir para construir a competência do aluno.

A seguir, mostramos um exemplo de autorreparo iniciado por outro aluno participante. Vamos observar como os discentes também colaboram entre si, a partir do repertório linguístico que já dominam.

Excerto 49 – Aula 2

FP	258. . 259.	Ricardo	Quando eu estive em Sanya, eu/eu fui a uma terma lá Acho que esta/este tipo de terma, Ahn::, h á: h á: me/merda
IR	260.	Aluna	Ah?
	261.	Alunos	Hhhh
CR	262.	Ricardo	Merda das peixes.
	263.	Alunos	Hhhh
CP	264.	Lida	Estes peixes não são muito bons ent ão, pois não?
	265.	Alunos	Hhhhh ((a Sofia riu com voz mais alta))

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 49, a fonte de problema ocorre na fala do Ricardo, na linhas 258-259: “Acho que esta/este tipo de terma, Ahn::, h á: h á: me/merda”. Particularmente, com a produção da palavra “merda”, entendemos pela linha 262 “merda das peixes”, que o aluno quer dizer “fezes de peixes”, mas não encontra a palavra socialmente mais adequada. Nesse momento, uma aluna inicia o reparo com um marcador não lexical: “Ah?” (linha 260). Isso indica aos interagentes que há um problema no turno anterior. Logo depois, o aluno, que produz a fonte de problema, completa o reparo no terceiro turno “merda das peixes”(linha 262).

Nesse trecho de fala, o aluno resolve o problema da inadequação da palavra por meio da operação “completar”, a fim de oferecer uma informação mais precisa e facilitar a compreensão do outro. O autorreparo é aceito pela professora, que faz uma

“continuação temática” (Yao, 2013), dizendo “*Estes peixes não são muito bons então, pois não?*”.

Nesse excerto, temos que destacar a reação-ação dos alunos na organização do reparo. Muitas vezes, os risos (linguagem não-verbal) também servem como um recurso discursivo que contribui para o nosso entendimento dos processos discursivos, e os alunos mostram que estão envolvidos em uma prática conjunta. Os risos, como outros recursos não-verbais, orientam a ação tomada pelos interagentes. Nesse sentido, ressaltamos que, na interação, devemos olhar as linguagens e não apenas as línguas.

Concluindo esta seção, percebemos que, como a conversação cotidiana, a trajetória de autorreparo heteroiniciado em sala de aula acima mostrada também tem os elementos básicos: fonte de problema, iniciação do reparo feito por outro, e conclusão do reparo feito pelo próprio falante que produz a fonte de problema. No entanto, após a conclusão do reparo, como mostramos nos excertos anteriores, há duas possibilidades: 1) o aluno ratificado continua a sua fala no seu turno para desenvolver mais o tópico em foco, o que mostra que o problema já foi resolvido e o processo de reparo foi concluído; 2) depois do turno da operação de reparo, ocorre, ainda, um turno de confirmação da aceitação do professor, que pode acontecer de duas maneiras, nomeadamente, de forma implícita e de forma explícita.

A forma implícita de confirmação da aceitação do reparo pode acontecer quando o professor faz um comentário ao conteúdo da fala do aluno ratificado (por exemplo, Excerto 49). Por outro lado, a forma explícita pode se manifestar, por exemplo, quando o professor usa expressões como “*Exatamente*” (Excerto 48) ou marcadores discursivos como “Ah” (Excerto 49), para confirmar o entendimento da fala do aluno.

Além da confirmação, o docente pode repetir ou reformular a fala do aluno, oferecendo mais informação linguística, o que amplia o repertório do aluno.

Segundo a nossa observação, esse turno de confirmação é típico no discurso da comunidade de prática que estudamos e tem duas consequências positivas: (1) mostra o envolvimento da professora que se caracteriza como apoiadora na conversa, o que estimula a produção por parte do aluno; (2) os turnos da docente oferecem mais insumo linguístico.

O turno de confirmação de aceitação do reparo mostra o esforço da professora em criar oportunidades de aprendizagem na aula. É um turno característico do discurso institucional de sala de aula, na qual o professor é investido de poder para decidir a adequação das produções dos alunos. Mesmo em um ambiente em que o professor busca dividir responsabilidades com os alunos, ainda se mantém essa característica como um acordo entre todos os interagentes. Aqui podemos destacar a construção de uma identidade profissional categorizável como colaborativa, estimulante, motivadora e voltada para o processo de construção de competências e não para a crítica isolada e focada no erro. Nesse sentido, as identidades dos alunos podem ser elaboradas, cooperativamente, como sujeitos ativos, responsáveis pela coconstrução do conhecimento.

Para terminar, como vimos, a posição em que se inicia o reparo dá origem a diferentes organizações interativas, que constroem a realidade da sala de aula.

6.1.2 Trajetória 2: heteroiniciação adiada (de aluno) após o segundo turno

Como nos referimos, no autorreparo heteroiniciado na fala cotidiana normalmente o interagente inicia o reparo de uma fonte de problema, que aparece no turno imediatamente anterior, ocupando, assim, o segundo turno. No entanto, na sala

de aula, um participante pode iniciar o reparo relacionado a um problema ocorrido não simplesmente no turno anterior, mas em turnos anteriores mais (ou menos) distantes. Ou seja, os interagentes não interferem imediatamente após o aparecimento da fonte de problema. Por razões discursivas, há um adiamento até um momento posterior ao segundo turno, que lhes parece mais adequado para fazer a iniciação do reparo. Discutimos, a seguir, a trajetória desse tipo de heteroiniciação.

Quadro 4 – Trajetória 2: heteroiniciação adiada pelo aluno após o segundo turno

Turno 1: Aluno: fonte de problema (FP)
Turnos de conversa (entre os interagentes)
Turno X: iniciação do reparo (IR)
Turno Y: Aluno: conclusão de reparo (CR)
Turno Z: Opcional: confirmação da aceitação do reparo pelo professor (CP)

Fonte: Elaborado pela autora.

No Excerto 50, Flávia conta, como solicitado pela atividade de aula, sobre o problema que Pedro encontrou durante a sua viagem aos países europeus. O problema foi a perda do Saxofone no transporte aéreo.

Excerto 50 – Aula 1

	71.	Flávia	Ele, ele/O instrumento dele foi perdido.
	72.	Lida	Então, o Pedro PERDEU o Saxofone.
	73.	Alunos	Oh::Hhhh
	74.	Lida	Não é?
	75.	Pedro	Não. Eu=
	76.	Lida	=Não foi o Pedro?
	77.	Pedro	Foi o aeroporto=
	78.	Lida	=Oh:
	79.	Pedro	Alguma coisa.
	80.	Lida	Então, houve um problema no aeroporto, não é? E o saxofone perdeu-se, não é?
	81.		Ok. ((Entrou a Viana, Lida escreveu algo no quadro))
IR	82.	André	((O André vira para Pedro)) O seu saxofone perdeu-se?
CR	83.	Pedro	Perdeu no transporte aéreo.
CP	84.	Lida	Então, os funcionários, se calhar, no aeroporto perderam saxofone, não é?
	85.	Luísa	Sim.
	86.	Lida	O saxofone de-sa-pa-receu, sabem? Sabem desaparecer? ((escrevendo a palavra “desaparecer no quadro”))
	87.		
	88.	André	desapareceu
	89.	Alunos	De-sa-pa-re-er. ((vários alunos repetem a pronúncia da palavra e fazem anotação.))
	90.		
	91.	Lida	Então, o saxofone desapareceu, não é? Ok. Pois é o saxofone é muito caro, não é?
	92.	Pedro?	
	93.	Aluna	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 50, há vários turnos de negociação de significado sobre quem deve assumir a responsabilidade de perder o saxofone (linhas 71 a 81). André inicia o reparo “*O seu saxofone perdeu-se?*” em língua materna, para verificar a compreensão da interação entre a professora e Pedro. E depois, o reparo é levado a cabo por Pedro, na linha 83, em chinês “*Perdeu no transporte a éeo.*”.

Nesse caso, a fonte de problema não está no turno anterior ao da fala da professora, ou em um determinado enunciado do aluno Pedro, mas em toda a sequência anterior de negociação de significado. O aluno André tomou o turno quando terminou a negociação do significado entre a professora e o aluno selecionado. Esse excerto mostra que André acompanhou atenciosamente a interação em curso, tendo a competência de iniciar o reparo de compreensão no momento adequado, o que também prova a sua competência interacional. O aluno, mesmo que passados já muitos turnos, não deixa passar o problema, mostrando colaboração também aqui. Ele está atento e assume uma postura ativa, que colabora na construção discursiva.

Além disso, no turno posterior de autorreparo feito pelo aluno Pedro, a professora desenvolve mais a explicação sobre o seu entendimento: como foi perdido o saxofone do Pedro “*Então, os funcionários, se calhar, no aeroporto perderam saxofone, não é?*” (linha 84) e outra aluna, Luísa, respondeu “*sim*” (linha 85). Assim, garante-se a compreensão de todos sobre o tópico que está sendo desenvolvido. Nesse sentido, a prática de autorreparo heteroiniciado serve, também, como uma pista para o professor adotar mais uma ação de garantir a intersubjetividade entre os participantes da interação. Nesse caso, podemos entender, igualmente, o turno do professor como uma fala de confirmação de aceitação de reparo.

Por outro lado, nesse excerto, nota-se como um aluno espera o momento

adequado para indicar um problema de compreensão na interação sala de aula. As linhas 71-81 são um processo de negociação de significado entre a professora e o aluno, ratificando quem perdeu o saxofone do Pedro. No turno das linhas 80 a 81, a professora resume essa negociação e chega à conclusão dizendo “*Então, houve um problema no aeroporto, não é? E o saxofone perdeu-se, não é? Ok.*” E, depois, escreve algo no quadro. No enunciado da professora, observamos os marcadores discursivos como “então”, “não é”, “ok” que sublinham essa conclusão da discussão e o fechamento da negociação. Além disso, a mudança da postura e ação da professora também são pistas para a mudança do enquadre. Por isso, o aluno André na linha 82, aproveitou esse espaço para iniciar um reparo, fazendo uma pergunta em chinês ao seu colega, que era o aluno ratificado, para resolver um problema de compreensão, ocorrido nos turnos anteriores.

Destacamos, também, nesta seção, que a língua materna do aluno, usada para iniciar o reparo, precisa ser vista como mais um elemento do repertório de linguagem do aluno, que pode ser ativado na construção do seu conhecimento. Assim, fica indicado que devemos repensar o uso da língua materna, condenado em muitas metodologias de ensino, no processo interativo de elaboração dos saberes linguísticos.

Em suma, a análise de unidades do discurso, como o reparo, deve ser realizada a partir de uma sequência completa de interação e não apenas em três ou quatro turnos sucessivos. Portanto, para entender a sua sala de aula, o professor precisa levar em consideração todo microcontexto que está sendo construído pelos participantes na interação.

6.1.3 Trajetória 3: heteroiniciação múltipla

Nos nossos dados, os participantes podem iniciar várias vezes o reparo de uma mesma fonte de problema até que esta seja resolvida; e interagente pode iniciar mais de uma vez um reparo, voltado a uma mesma fonte de problema.

O esquema abaixo mostra a organização da sequência de autorreparo, iniciado várias vezes pelo professor.

Quadro 5 – Trajetória 3: heteroiniciação múltipla pelo professor

Turno 1 Aluno: fonte de problema (FP)
Turno 2 Professor: iniciação de reparo (IR)
Turno 3 Aluno: falha no autorreparo que se torna outra fonte de problema
Turno 4 Professor: iniciação de reparo (IR)
Turno 5 Aluno: falha no autorreparo ou na conclusão de reparo

Fonte: Elaborado pela autora.

No Excerto 51, a tarefa em foco é pedir aos alunos para dizerem a palavra ou expressão portuguesa preferida.

Excerto 51 – Aula 6

	405. .	Lida	Ah, André qual é a sua palavra ou expressão portuguesa preferida?
	406.	André	Eh::: Eu só vi uma sentença...
	407.	Lida	Uma frase.
FP	408. . 409.	André	"Uma frase ° da internet. Diz que "espera o pior para/para o pior e aceite o que vi/vier."
IR	410. . 411. .	Lida	Ah, então, André pode explicar o que significa porque nós não percebemos.
	412.	André	" <i>Esperar...</i> "
IR	413.	Lida	Eh-eh-eh ((indicando reprovação porque o aluno usa o chinês))
	414.	Alunos	Hhhh
IR	415.	Lida	Então, primeira parte, André espera...?
	416.	André	Espero o melhor
IR	417.	Lida	Espero pelo melhor, da vida?
CR	418. . 419.	André	Quando fazer alguma antes de eu acho que nós devemos ter uma boa esperança ?
	420.	Lida	Nós devemos ser OTIMISTAS. Não é?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 51, a pedido de Lida, André reproduziu a sua frase preferida em português: "espera o pior para/para o pior e aceite o que vi/vier." (linhas 408-409).

No entanto, a frase não foi compreendida pela professora. Por isso, nas linhas 410 e 411, a professora inicia o reparo, dizendo “*Ah, então, André pode explicar o que que significa porque nós não percebemos.*” O aluno tenta fazer o reparo por alternância de código, ou seja, tenta reproduzir a frase em chinês (linha 412). No entanto, essa tentativa de reparo não foi aceita pela professora, por isso, Lida fez um feedback negativo, dizendo “Eh-eh-eh” (linha 413). Essa rejeição da primeira tentativa de reparo pode ser vista, também, como outra estratégia de iniciação de reparo. A seguir, a professora faz a terceira tentativa de iniciação de reparo: “*Então, primeira parte, André, espero...?*” (linha 415), pedindo ao André para reformular a primeira parte da frase, oferecendo-lhe, assim um “andaime”, ou seja, uma pista ou uma orientação para o aluno resolver o seu próprio problema. No turno seguinte, André segue a orientação oferecida pela professora e completa o enunciado: “*Espero o melhor*” (linha 416). No entanto, nessa tentativa de reparo, parece que o enunciado ainda não está completo para os outros poderem inferir o seu significado. Por isso, a professora faz a quarta iniciação de reparo: “*Espero pelo melhor, da vida?*” (linha 417). Nessa iniciação, por meio da técnica de repetir e completar a fala do aluno, a professora ofereceu uma compreensão candidata. No entanto, essa compreensão candidata não é aceita pelo aluno, que faz o reparo, desenvolvendo uma explicação mais concreta: “*Quando fazer alguma antes de eu acho que nós devemos ter uma boa esperança?*” (linhas 419).

No Excerto 51, vemos que a professora iniciou várias vezes o reparo para o próprio aluno resolver o seu problema na produção, abrindo mais espaços de participação. É importante notar que, diferente do *cluding*, descrito por Mchoul (1990), nesse excerto, a professora fez, por várias vezes, a iniciação, não para dar pistas ao aluno responder a uma pergunta para a qual ela já sabe a resposta (*display*

question). Ela, na verdade, abre espaço para o aluno explicitar o significado da sua fala e, assim, cria mais oportunidades de produção oral em língua-alvo. Essas ações não só mostram que a professora é uma interlocutora envolvida e cooperativa, mas sublinha o seu esforço em envolver outros alunos no mesmo enquadre, uma vez que a produção incoerente pode causar a dificuldade de compreensão para os outros participantes.

Mais uma vez, o estímulo ao autorreparo, feito de forma aberta, cria um espaço de participação, que divide com todos a produção de sentidos em sala de aula.

Nesta seção, analisamos três trajetórias de autorreparo heteroiniciado, com posições de iniciação diferentes, que provocaram trajetórias específicas. Pela análise, vemos que, nessa comunidade de prática, está sendo construída uma cultura de sala de aula, que permite tanto à professora como aos outros alunos tomarem turno para iniciar o reparo. Isso mostra o envolvimento, a disponibilidade e a autonomia por parte da professora e, também, dos alunos, para cooperar com os outros na interação. Além disso, nas sequências de autorreparo heteroiniciado, além da fonte de problema, do turno de iniciação e do turno de conclusão do reparo, é importante, também, observar os turnos de intervenção de outros participantes e o turno posterior ao turno de conclusão de reparo (por exemplo: turno de confirmação do professor). Esses aspectos são relevantes, uma vez que o reparo é um momento em que os participantes param a interação em curso para resolver um problema, e os desempenhos verbais e/ou não-verbais dos participantes, que estão nesse mesmo enquadre, são essenciais para a construção dessa trajetória de reparo.

Nesta seção, o olhar analítico, dirigido ao nível sequencial de todo o processo de autorreparo heteroiniciado não tem como objetivo apenas descrever as formas de organização dos turnos ligados ao fenômeno de reparo, mas também: i) focalizar

todas as ações interligadas, subjacentes à tomada de turnos, em busca da solução de um problema interacional; e ii) oferecer uma visão mais ecológica da interação em sala de aula, nas quais podemos identificar as ações colaborativas sendo coconstruídas. Em uma aula que valoriza mais a contribuição dos participantes e abre mais espaços para os alunos, os interagentes podem melhor aproveitar as oportunidades para interagir com os outros, mostrar o seu envolvimento na interação, esclarecer as suas dúvidas na compreensão oral e ajudar os outros a chegarem a uma produção oral mais adequada, construindo, assim, tanto a cooperação com os outros quanto um ambiente mais rico de aprendizagem.

Vimos, no jogo interativo, como os interagentes se apoiam mutuamente para potencializar as oportunidades de autorreparo por parte dos aprendentes, que vão, com isso, construindo competências para interagir em português.

6.2 Técnicas de heteroiniciação de reparo pelo aluno

No Capítulo 4, analisamos técnicas de iniciação, adotadas pelos próprios alunos que produzem uma fonte de problema; mostramos estratégias, que servem como pistas para que os interlocutores entrem em um enquadre de reparo e, assim, interpretem a ação discursiva adequadamente; discutimos sobre a necessidade de evitar interpretações generalizadoras sobre o que podem indicar as pausas, as repetições e os marcadores não lexicais; e, ainda, concluimos que é fundamental interpretar as inadequações dos alunos como símbolos de construção de proficiência na língua-alvo.

Nesta seção, o nosso foco está nas técnicas de iniciação, adotadas por alunos para focalizar fontes de problema na fala dos colegas. Saber quais são essas técnicas e as suas possíveis funções na interação é fundamental ao nosso trabalho, visto que

podem revelar o envolvimento e a natureza da participação dos outros alunos que, não-ratificados pelo professor, intervêm na interação e colaboram com os demais, na organização do reparo. Tocamos, aqui, também, em questões de identidades, uma vez que a postura que os alunos adotam na interação revelam os seus posicionamentos, enquanto sujeitos envolvidos em uma prática social.

Gostaríamos de sublinhar, mais uma vez, que a análise não é empreendida para fazer uma listagem das técnicas de iniciação de reparo dos alunos chineses, mas para mostrar a sua atuação na elaboração do contexto de sala de aula. Identificar essas técnicas também é um instrumental, tanto para o professor conhecer o repertório linguístico-cultural dos interagentes e tomar ações nesse sentido, quanto para ser capaz de reconhecer a participação dos discentes na sala de aula e, com temas sublinhado, desconstruir o mito de que o aluno chinês é passivo.

6.2.1 Marcador não lexical “Ah?”

Excerto 52 – Aula 2

FP	258. 259.	Ricardo	Quando eu estive em Sanya, eu/eu fui a uma terma lá Acho que esta/este tipo de terma, Ahn:: há: há: me/merda
IR	260.	Aluna	Ah?
	261.	Alunos	Hhhh
CR	262.	Ricardo	Merda das peixes.
	263.	Alunos	Hhhh
CP	264.	Lida	Estes peixes não são muito bons entã, pois não?
	265.	Alunos	Hhhhh ((a Sofia riu com voz mais alta))
	266.	Lida	Entã, Sofia, é verdade?
	267.	Sofia	Há uma máquina dentro da água para aspirar as...
	268.	Alunos	Hhhh.
	269.	Lida	Podemos dizer para aspirar a porcaria do/dos peixes, não é?
	270.	Alunos	Hhhh.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 52, vemos que a fonte de problema está no enunciado do aluno Ricardo, nas linhas 258 e 259: “Acho que esta/este tipo de terma, Ahn:: há: há: me/merda”. As repetições e prolongamentos de som da palavra “há” indicam a hesitação e incerteza do aluno sobre a adequação da expressão *merda*. Nesse caso,

“Ah?” “não especifica onde está a fonte de problema no turno anterior”. Ricardo, então, parece entender que o problema está no sentido da expressão “merda”. Então, tenta concluir o reparo por meio da operação de acréscimo de informação, dizendo “*merda das peixes*”, oferecendo uma informação mais clara. Na linha 264, a professora também mostra a sua compreensão do enunciado do aluno, dizendo “*Estes peixes não são muito bons então, pois não?*”. Como o foco no momento é no conteúdo, a professora não focaliza a forma inadequada “das”, ela estimula mais produção. Esse problema da dificuldade de escolha da palavra adequada por parte dos alunos é resolvido na linha 269, depois de a aluna Sofia iniciar o reparo, na linha 267: “*Há uma máquina dentro da água para aspirar as...*”, indicando mais uma vez a inadequação do termo usado por Ricardo. Na linha 269, a professora diz “*Podemos dizer para aspirar a porcaria do/dos peixes, não é?*”. Assim, introduz uma nova expressão “porcaria”.

No Excerto 52, notamos os esforços conjuntos dos participantes para a construção dos sentidos. A iniciação de reparo com “Ah?” oferece mais uma oportunidade para o aluno que inicia a fonte de problema produzir uma palavra mais adequada. Por outro lado, o aluno que produz a fonte de problema completa o reparo com mais uma explicação, mesmo que não saiba a palavra, ele tenta dar mais pistas para garantir a compreensão do seu interlocutor.

Nesse sentido, a forma “Ah?”, que a aluna usa, dentro do repertório que conhece, oferece uma indicação aberta, pouco direcionada e, portanto, dá um apoio menos eficiente para a produção local do discurso do colega. Por outro lado, essa mesma abertura leva o grupo a buscar mais recursos em seu repertório, obrigando todos a fazerem um esforço maior na sua produção oral e, assim, experimentar mais a língua que vão aprendendo.

6.2.2 Alternância de código

Alternância de código é, em um sentido geral, “a passagem do uso de uma variedade linguística para outra que os falantes de alguma forma percebem como distinta” (Garcez & Ostermann, 2002, p. 258). No nosso estudo, refere-se principalmente à mudança entre o português, chinês ou outras línguas disponíveis na fala dos participantes da interação em sala de aula, como o inglês também. Essa estratégia discursiva pode ser utilizada por outro aluno participante para iniciar um reparo, como vamos observar a seguir.

Excerto 53 – Aula 1

	71.	Flávia	Ele, ele/O instrumento dele foi perdido.
	72.	Lida	Então, o Pedro PERDEU o Saxofone.
	73.	Alunos	Oh:: Hhhh.
	74.	Lida	Não é?
	75.	Pedro	Não. Eu=
	76.	Lida	=Não foi o Pedro?
	77.	Pedro	Foi o aeroporto=
	78.	Lida	=Oh:
	79.	Pedro	Alguma coisa.
	80.	Lida	Então, houve um problema no aeroporto, não é? E o saxofone perdeu-se,
	81.	Lida	não é? Ok. ((Entrou a Viana, Lida escreveu algo no quadro))
IR	82.	André	((O André virá para Pedro)) <i>O seu saxofone perdeu-se?</i>
CR	83.	Pedro	<i>Perdeu no transporte aéreo.</i>
	84.	Lida	Então, os funcionários, se calhar, no aeroporto perderam saxofone, não é?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 53, todos os turnos anteriores (74-81) eram a fonte de problema: a conversa entre Lida e Pedro sobre a perda do saxofone. Nesse momento da interação, o aluno André cria um enquadre paralelo com o colega Pedro e inicia um reparo em chinês para confirmar a sua compreensão “*O seu saxofone foi perdido?*” (linha 83). Logo após, Pedro faz um autorreparo também em chinês: “*Perdeu no transporte aéreo.*” (linha 83). Notamos que, nessa operação, André ao usar a língua materna, lança mão de um repertório linguístico compartilhado que, interativamente, tem uma série de funções: dá início ao reparo, marca aproximação/intimidade com o seu

colega, não ameaça a face frente aos outros interagentes e, também, tenta não prejudicar a interação em curso, resolvendo o seu problema de uma maneira mais particular.

Consideramos o uso de outras línguas, no que se refere à interação em sala de aula, em geral, e ao reparo, em particular, uma estratégia legítima para a construção do conhecimento e também para sinalizar graus de competência do aluno.

6.2.3 Repetição em pergunta

Essa técnica se refere à repetição parcial do enunciado problemático, com tom ascendente no final.

Excerto 54 – Aula 2

FP	533. . 534. , 535.	Viana	Ele pa/ele passou quatro dias lá Ele foi ao Cantão com colegas turma na escola secundária dele. Ele foi/ele com/foi para a camioneta e ele voltou por terra. [Para comboio.
IR	536.	André	[Terra?]
CR	537.	Viana	[Terra natal.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 54, Viana estava contando sobre as férias do Gabriel. A técnica de iniciação adotada pelo aluno André foi a repetição da palavra inadequada “terra”, com o tom ascendente, indicando a sua dúvida sobre essa palavra na fala de Viana, na linha 535: “*voltou por terra*”. A aluna Viana trata essa repetição como iniciação de reparo e o conclui com “*terra natal*”, um acréscimo que esclarece os sentidos. A iniciação do reparo feita por André indica a sua atenção para com a fala de Viana e, também, mostra a sua compreensão do conteúdo, dando mais uma oportunidade para Viana produzir uma forma linguística adequada.

Vemos, a seguir, outro exemplo de iniciação de reparo, com repetição em forma de pergunta:

Excerto 55 – Aula 2

	641.	Lida	É tudo. Muito bem. André acha que as férias da Viana foram boas?
	642.	André	Mhm.
	643.	Alunos	Hhhh
	644.	Lida	Mhm, não chega, não é suficiente. Por quê?
FP	645. . 646.	André	Porque a Viana Eh, Ahn/a Viana ficou num hotel muito grande com os meus pais.
	647.	Alunos	Hhhh
IR	648.	Vanessa	Com os seus pais?
	649.	Alunos	Hhhh
	650.	Lida	Ah:: meu deus! Ok,Ok
	651.	Alunos	Hhhh
	652.	Lida	Sim, André sim/muito bem.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 55, a fonte de problema aparece no enunciado do aluno André com a expressão “*com os meus pais*” (linhas 645-646). O lapso na língua de André cria um sentido de humor, resultando em risos dos alunos. Os risos parecem indicar a compreensão deles sobre o enunciado inadequado de André. Nesse momento, Vanessa inicia o reparo, com a técnica de repetição, perguntando, na linha 648, “*Com os seus pais?*”. Assim, focaliza a fonte de problema do enunciado, o que resulta em mais risos dos colegas. Nessa sequência, não temos a operação do reparo feita pelo André. Com o riso dos alunos na linhas 647, 649 e 651, e a fala da professora Lida “Ah:: meu deus! Ok,Ok.” (linha 650) e “Sim, André sim/muito bem” (linha 652), está mostrado que os participantes compreendem o que está acontecendo.

A repetição em pergunta traz para o interlocutor uma grande colaboração, uma vez que aponta diretamente a fonte de problema, o que facilita a organização do reparo por parte do aluno que tem o turno. Essa estratégia de iniciação, portanto, apresenta um alto grau de cooperação.

6.2.4 Oferecimento de reparo candidato

Essa técnica de iniciação refere-se ao oferecimento dum possível reparo pelo ouvinte para o falante produtor da fonte de problema aceitar ou reparar a sua fala

Excerto 56 – Aula 1

	460.. 461	Vanessa	E este palhaço, eh: vestiu eh: roupas coli/coloridos, eh: e eh: foi muito bonito, e () da amiga dela quis, Ahn, quis tirar fotos com este palhaço.
	462.	Lida	Ah::
FP	463.	Vanessa	Ahn:::
IR	464	Cristina	Mas
	465.	Vanessa	MAS
IR	466.	Cristina	°Mas a Cristina()°
	467. 468.	Vanessa	Eh:: mas a Cristina e a amiga dela estavam muito cansada e não pre/prestaram muitas atenções eh:: com a irmãnova. E então, Eh::
	469.	Cristina	()((Cristina está dando pistas para a Vanessa)).
	470. 471. 472.	Vanessa	Ela foi sozinha para tirar fotos com este palhaço e quando a Cristina e a amiga ouviram o choro da irmã ((Lida escreve algo no quadro)) Elas (2.0)Ah! O palhaço, Ahn:::
	473.		(5.0)
IR	474.	Cristina	Quis
CR	475.	Vanessa	Oh: o palhaço quis dinheiro
CP	476.	Lida	Ah:::

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 56, Vanessa encontra várias dificuldades na tarefa em foco: contar as férias de Cristina. Na linhas 463 e 472, a pista não-verbal “Ahn::” e o silêncio, na linha 473, de cinco segundos, mostram as suas hesitações na produção e a dificuldade de lembrar todas as informações que Cristina tinha lhe contado. Vemos, então, que Cristina inicia um reparo, na linha 464, oferecendo a palavra “mas”, e também, na linha 466, um reparo candidato, em voz baixa: “°Mas a Cristina ()°” e, na linha 474, contribui com a palavra “quis”, para lembrar Vanessa das informações que faltavam. Dessa forma, há um processo de apoio interativo para a sua colega continuar a narrativa. Vemos que, nas linhas 467 e 475, Vanessa completa o reparo, seguindo as pistas/os reparos candidatos dados por sua colega.

Nesse excerto, revelam-se os esforços conjuntos dos alunos para terminarem a tarefa em foco. Quando a aluna ratificada encontra alguma dificuldade na produção, a sua colega, que compartilha as mesmas informações com ela, pode se autosselecionar a iniciar o reparo, oferecendo um reparo candidato.

Retomando as discussões voltadas à análise desta seção, concluímos que os alunos, quando notam um problema na fala de outro, utilizam diversas estratégias

para iniciar um processo de reparo, a fim de esclarecer a sua dúvida e dar a pista conversacional para outro, de modo a oferecer sua ajuda. Assim, essas técnicas de iniciação mostram que os alunos, mesmo que não sejam, no momento, os interlocutores selecionados pelo professor, estão atentos a acompanhar a interação na sala de aula e disponíveis a intervir na conversa em curso, cooperando com o outro na construção conjunta do significado, e contribuindo, portanto, para a interação e a realização do objetivo pedagógico.

Observar as técnicas usadas pelos alunos pode dar pistas ao professor sobre o processo de construção de conhecimento na língua-alvo, que os alunos vão apresentando. Ressalta-se que ampliar o repertório do aluno também é função do trabalho do professor.

6.3 Técnicas de iniciação adotadas pelo professor

Diferenciada das técnicas de iniciação adotadas pelos alunos acima referidos, as técnicas de iniciação do professor indicam como ele reage, quando um problema da interação surge no discurso do aluno. Como o professor desempenha, nessa interação, um papel orientador, as técnicas de iniciação refletem a maneira com que ele administra, orienta e controla a interação em curso, além de revelar como ele abre espaço para a participação dos alunos, deixando-os resolver os próprios problemas. Essas técnicas de iniciação, adotadas pelo professor, são fundamentais para a construção de identidades em sala de aula e, conseqüentemente, ao estabelecimento das relações sociais nesse contexto.

6.3.1 Pergunta aberta

Pergunta aberta é uma técnica de iniciação que não aponta especificamente a fonte de problema. Um professor pode utilizar a pergunta aberta em diferentes formas, por exemplo: “O que é que foi?”, “O que se passa”. Ilustramos, a seguir, com um exemplo.

Excerto 57 – Aula 2

	414.	Lida	O: Sim ão ia falar, Não é? (.) Sim? Sim ão? Sobre as férias do Pedro?
FP	415.	Sim ão	()
FP	416.	Alunos	Hhhh
IR	417.	Lida	O que é que foi? O que se passa?
CR	418. 419.	Sim ão	As férias últimas do Pedro/ ((Sim ão falou do nome Pedro em um tom estranho))
	420.	Alunos	Hhhh
	421. 422. 423.	Sim ão	foi muito interessantes mas não foi muito agrada::veis. (0.5) Ahn:: O Pedro ((risos dos outros alunos)) foi/foi a uma cidade bonita que se chama Dalian.
	424.	Lida	Ah::

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 57, depois de a professora Lida pedir ao Sim ão para falar sobre as férias do Pedro, na linha 414, Sim ão fala algo, na linha 415, que é difícil de identificar no vídeo gravado. No entanto, os risos dos alunos (linha 416) mostram que os alunos compreenderam o que ele disse no turno anterior. Para a professora Lida, contudo, existem dois problemas, causados por esses dois turnos anteriores dos alunos: a dificuldade de audição da fala de Sim ão e o problema de compreensão do riso dos outros alunos, enfrentando uma dificuldade de interpretar o que está acontecendo naquele momento. A professora, então, inicia o reparo com a pergunta aberta “*O que é que foi? O que se passa?*” (linha 417). Em vez de explicar o significado do riso, Sim ão toma o turno e começa a operação de reparo, retomando a sua fala “*As férias últimas do Pedro*” (linha 418). Como ele fala o nome Pedro em um tom estranho, os alunos riem, porque a pronúncia do nome Pedro é parecida com a expressão “*憋得掙*” (*bie de lu*) que significa “sentir-se tão oprimido que quer fazer qualquer coisa”. Depois, Simão retoma a sua fala e conta sobre as férias do Pedro

(linhas 421-423). Apesar de o significado dos risos continuar sendo desconhecido pela professora, a operação de reparo é aceita por ela, na linha 424.

Nesse excerto, o significado de uma estratégia discursiva (falar o nome em um tom estranho), usada por um aluno, pode ser desconhecida pelo professor, o que pode resultar em um recurso de construção de um enquadre, que exclui o professor e cria uma identidade de determinado grupo. No entanto, o professor, como orientador da interação sala de aula, pode tentar resolver esse problema de desalinhamento, por meio da iniciação do reparo. O docente está assim, dando apoio para manter a sala de aula como um encontro social centrado.

6.3.2 Pedir tradução ou explicação em português

Nas aulas de português como língua não materna, quando o professor e alunos pertencem a diferentes comunidades linguísticas, os alunos podem utilizar a sua língua materna ou outras línguas como uma estratégia discursiva, chamada alternância de código, que sinaliza a mudança de alinhamento/*footing*. Assim, é redefinida a situação em curso, o que implica uma mudança de papéis por parte dos participantes (Ribeiro & Garcez, 2002, p. 45), permitindo alusões e mais de uma relação social dentro da mesma situação. O professor pode ser a única pessoa que não compartilha o mesmo recurso linguístico e, assim, ficar à fora do enquadre que os alunos estão criando. Dessa maneira, se esse novo enquadre impede a realização da tarefa em foco, o pedido de tradução ou explicação, em português, pelo professor, serve como uma estratégia para os alunos mudarem de alinhamento e entrarem no enquadre pedagógico, (re)incluindo o professor no processo interativo. Ilustramos, a seguir, com um exemplo:

Excerto 58– Aula 1

	209.	Lida	O que aconteceu à Helena, Lu ía?
--	------	------	----------------------------------

	210.	Lu ísa	A Helena fui:: Shan Xi �prov ícia �
	211. 212.	Alunos	Oh::: ((O Andr � parou de beber a água e come �ou a rir, Gabriel tamb �m riu e baixou a cabe �a))
	213.	Alunos	Oh::Ah �::
	214.	Lida	Ah, Foi a Shan xi
	215.	Alunos	Ah:::
	216.	Lu ísa	Com muitas pessoas=
	217.	Helena	=Com muitas pessoas.
	218.	Lida	Com muitas pessoas. Ah!
FP	219.	Andr �	<i>Mas no seu olhar, somente existe uma.</i>
	220.	Alunos	Hhhhh.
IR	221.	Lida	Andr � em Portugu �s.
CR	222.	Andr �	Mas, mas no mundo dela, ela j � v � ela[j � veu, veu uma pessoa.
	223.	Helena	[Chega, n �o fala mais
	224. 225.	Lida	T � bem, pronto, o Andr � pronto. O Andr � est � a brincar com a Helena, N �o �! Helena.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 58, a técnica de in cia  o que a docente utiliza   pedir ao aluno para traduzir o seu enunciado em chinês “*André: em Português*” (linha 221).” Nesse fragmento, Lu  sa est   contando a viagem de Helena para a Prov  ncia ShanXi. Na verdade, com exce  o da professora, todos sabem que Helena tem um namorado, que é dessa prov  ncia¹⁰. Por isso, quando Lu  sa diz, na linha 210, “*A Helena fui:: Shan Xi   prov  ncia  *” Alguns alunos falaram “*Oh::Ah é::*” com som prolongado enquanto outros riram, percebendo que ela foi   prov  ncia com o namorado dela. Como na China, fazer uma viagem sozinha com o namorado para a terra natal dele significa que a rela  o de namoro j é entra em uma fase muito séria, Lu  sa falou “*Com muitas pessoas*”, na linha 218, adicionando uma informa  o para evitar entrar em um assunto muito privado, e Helena repete “*Com muitas pessoas*”, em solidariedade com o mesmo objetivo. No entanto, na linha 219, Andr   diz em chinês, “***Mas no seu olhar, somente existe uma.***”, revelando o segredo que Helena e Lu  sa queriam esconder perante a professora. Por isso, todos riem no turno seguinte (linha 220). Nesse caso, o uso de l íngua materna exclui a professora na participa  o do t pico.

¹⁰ Notas de campo.

Por isso, para estar no mesmo alinhamento com os alunos, a professora pede a tradução do enunciado do aluno, na linha 218, dizendo “*André: em Português.*” (linha 221). Seguidamente, o aluno André traduz o seu enunciado anterior para português “*Mas, mas no mundo dela, ela já vê ela já veu(.) veu uma pessoa,*” (linha 222), completando o reparo.

A iniciação do reparo, feita pela professora, mostra o seu poder de controle da fala de interação na sala de aula e o seu esforço de estar no mesmo alinhamento com os alunos. O reparo, feito pelo aluno, mostra a sua disponibilidade de cooperar com a professora, incluindo-a no processo.

6.3.3 Pergunta aberta + compreensão candidata

A compreensão candidata ou reparo candidato oferece uma compreensão ou solução possível para um turno anterior. Ao oferecer uma compreensão candidata, o falante indica a sua interpretação de um turno anterior, que contém uma fonte de problema.

Se as perguntas abertas e a solicitação de tradução/explicação em português mostram o esforço do professor para resolver o problema de desalinhamento com o aluno, a pergunta aberta e a compreensão candidata indicam ainda mais envolvimento do professor, ao aplicar a sua interferência da fala do aluno e a tentativa de testar a sua compreensão. Ilustramos, a seguir, com um exemplo:

Excerto 59 – Aula 2

	243. 244.	Lida	Os peixinhos v ão comer a pele velha, n ão é? Comem a pele velha. Deve ser muito bom! Temos de ir l á n ão é?
FP	245.	André	<i>A peixe para comer a pele morta</i>
	246.	Alunos	Hhhhh
IR	247.	Lida	O que é isso, Andr é? É o nome dos peixinhos?
CR	248. 249. 250. 251.	André	Os peixinhos v ão/ peixinhos v ão comer / v ão comer (0.5) velha: ((O Andr é aponta a pele da m ão e virando para Viana fala a palavra “Morte” em chinês. Ele faz um gesto de cortar o pescoço para indicar o significado de morte.))
	252.	Alunos	Hhhh

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 59, depois que a professora dá alguma explica ção sobre os peixinhos nas termas, o aluno Andr é autosseleciona-se, dando um nome chin ês para esse tipo de peixinho “*A peixe para comer a pele morta*” (linha 245), o que gera um riso prolongado dos alunos. Como a professora n ão sabe o que Andr é disse, na linha 247, ela inicia o reparo, fazendo uma pergunta aberta, primeiro, “*O que é isso, Andr é?*”; e, depois, no mesmo turno, oferece a sua compreens ão candidata “*É o nome dos peixinhos?*”. A ado ção dessa t écnica de inicia ção demonstra o esfor ço da professora de se envolver na conversa entre os alunos e manter a intersubjetividade na interaç ão.

Essa estrat égia tamb ém mostra o controle da professora na interaç ão sala de aula. Como o contexto da sala de aula é constru ído conjuntamente pelos participantes e est á em constante mudan ça, a professora, para garantir a realiza ção do seu objetivo pedag ógico, utiliza estrat éguas dispon íveis, que eliminem as amea ças à intersubjetividade entre ela e os alunos, e orienta a interaç ão, para alcan çar determinado prop ósito.

Essa estrat égia de inicia ção é frequentemente utilizada nos nossos dados para a busca de um entendimento melhor. Colocamos, aqui, outro exemplo:

Excerto 60 – Aula 2

FP	255.	Lida	Não se preocupa porque os peixinhos só comem a pele/a pele seca ou velha, não é? Muito bem! ((Ricardo estava a conversar com a colega))
IR	256.		O que é Ricardo? O Ricardo não gosta de termas, pois não?
CR	257.	Ricardo	Quando eu estive em Sanya, eu/eu fui a uma terma lá Acho que esta/este tipo de terma, Ahn::, h á: h á: me/merda

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 60, a conversa de Ricardo (linha 256) com uma colega torna-se uma fonte de problema, uma vez que está fora do enquadre pedagógico estabelecido pela professora. A técnica que a professora utiliza para iniciar o reparo foi, primeiro, fazer uma pergunta aberta “*O que é Ricardo?*” (linha 257). E, depois, apresenta uma tentativa de adivinhação sobre o que é falado entre Ricardo e a sua colega “*O Ricardo não gosta de termas, pois não?*”

Comparando com a técnica de iniciação só com pergunta aberta, esta que contém uma compreensão candidata mostra o esforço do professor em criar envolvimento com os alunos, chamando-os para focalizar a atenção na tarefa de produção. Além disso, o oferecimento da compreensão candidata também dá pistas de apoio para o aluno concluir o autorreparo.

6.3.4 Repetição parcial da fonte de problema + pronome interrogativo “quem” + compreensão candidata

Como nos referimos no Capítulo 2, a repetição parcial da fonte de problema, mais o pronome interrogativo “quem”, é um dos cinco principais iniciadores no reparo heteroiniciado (Schegloff et al., 1977). No entanto, nos nossos dados, esse iniciador não é usado isoladamente, mas junto com uma pergunta, que contém uma compreensão candidata, oferecida pela professora. Isso quer dizer que a professora não só indica uma informação específica que pode ser ambígua na fala dos alunos, mas mostra o seu esforço de compreender o que os alunos querem falar exatamente, oferecendo, assim, ao aluno, uma oportunidade de clarificação da sua fala.

Excerto 61 – Aula 1

	390.	Lida	Ah: Ok, qual foi o problema, da Maria?
	391.	Alunos	Perdeu-se. Perderam-se
IR	392.	Lida	Quem é que se perdeu? Foi a Maria? Se perdeu?
CR	393.	Alunos	O pai.
CP	394. 395.	Lida	Exatamente, o pai dele. Não é? Mhm, o pai / Eles, Ahn, foram de carro, e eles foram pela (0.5)autoestrada.
	396.	Alunos	[autoestrada
	397.	Lida	Ok, muito bem. Então a Maria, a Cátia teve problemas?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 61, a tarefa em foco é testar a compreensão da turma sobre a produção oral de determinado aluno. Na linha 390, a professora pergunta qual é o problema da Maria; os alunos respondem na linha 391 “*Perdeu-se. Perderam-se*”. Com o uso de duas pessoas na conjugação do verbo “perder-se”, o sujeito desse verbo não fica claro, por isso, a professora inicia o reparo, para pedir clarificação da informação. Diferente do reparo na fala cotidiana, essa pergunta, iniciada por “quem”, na linha 392, “*Quem é que se perdeu? Foi a Maria? Se perdeu?*”, é uma pergunta já com resposta. Na linha 393, os alunos completam o reparo, dizendo “*O pai.*” E no turno seguinte, a professora dá feedback positivo para esse reparo, dizendo “*Exatamente, o pai dele. [...].*” (linha 394). Nota-se que esse reparo é tipicamente da aula, diferenciando-se dos da fala cotidiana, uma vez que essa prática de reparo se constitui como uma sequência de IRA. A iniciação em si é uma pergunta demonstrativa, tendo objetivo pedagógico, uma vez que examina a compreensão dos alunos ouvintes na sala de aula.

6.3.5 Repetição (parcial)

No Capítulo 4 e na seção anterior, vimos que a repetição pode ser uma estratégia de iniciação do autorreparo, iniciado pelo próprio aluno, e de autorreparo, iniciado por outro aluno. Nos nossos dados, a repetição também é uma estratégia da

professora para iniciar o reparo. Em diferentes casos, ela pode ter diferentes formas e funções, dependendo do contexto.

No próximo excerto (Excerto 62), a tarefa em foco para a aluna ratificada é contar as férias de outro colega.

Excerto 62– Aula 2

FP	528.	Viana	Ele foi ao Cantão, o Cantão, o (<i>Canton</i>)
IR	529.	Lida	Cantão?
CR	530. 531.	Viana	Pro/província Cantão. Nas últimas férias, ele/ele foi quadro cidades, por exemplo, Qingyuan, Panyu, Shenzhen e Guangzhou. Ela/
	532.	Aluno	Wow!

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 62, a técnica que a docente utiliza é repetir a palavra problemática com um tom ascendente de pergunta. Como vemos, a fonte de problema está no turno da aluna Viana, na linha 528, quando ela produziu a palavra “Canton”. A repetição e a fala em inglês “Canton” mostram a sua incerteza na sua produção oral. A docente repete essa palavra em tom ascendente, para pedir à aluna para fazer a confirmação. A aluna executa o reparo, na linha 530, com uma operação de inserir a palavra “província” e a palavra adequada “Cantão”, completando, assim, com uma resposta adequada e clarificando a informação oferecida. Além disso, a aluna fala mais sobre os locais de destino da viagem à província Cantão, sendo uma expansão do tópico. Nesse excerto, um processo dialogado, que se estabelece entre os interagentes, leva à construção de conhecimento, em uma interação cooperativa, contribuindo, ambas as partes, para o processamento do discurso. Essa técnica de iniciação de reparo mostra o alto nível de envolvimento da professora na interação, porque indica logo a fonte de problema.

A repetição, como uma técnica de iniciação, pode apontar mais explicitamente a fonte de problema. A professora utiliza essa estratégia, respondendo às pistas contextuais que o aluno deu para mostrar a sua dificuldade: a hesitação para produzir

determinada expressão. Por esse exemplo, vemos tanto o esforço da aluna como o da professora, em busca de resolver conjuntamente o problema na produção oral e promover o andamento da interação.

A repetição também pode ter outras funções. Ilustramos, a seguir, com um exemplo:

Excerto 63 – Aula 1

	438. 439.	Lida	Ok, quem é que falta. Vanessa, tem alguma coisa interessante sobre a Cristina nas férias.
FP	440.	Vanessa	Não é interessante.
IR	441.	Lida	Não é interessante?
FP	442.	Vanessa	Sim
IR	443.	Lida	É ou não é?
CR	444.	Vanessa	Não é!
CP	445.	Lida	Oh: tá bem. Mas nós queremos saber.
	446.	Vanessa	Eh: ok, A Cristina foi Qingdao, foi ()
	447.	Lida	Foi a Qingdao.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 63, a professora Lida pede a Vanessa para falar alguma coisa interessante sobre as férias da Cristina: “Ok, quem é que falta. Vanessa, tem alguma coisa interessante sobre a Cristina nas férias.” Em vez de começar a contar algo sobre as férias da Cristina, Vanessa responde: “Não é interessante.” (linha 440). Essa resposta não tem nenhum problema, em termos de formação gramatical, nem causa dificuldade linguística de compreensão; no entanto, para a professora ou para os outros participantes na interação, parece ser uma resposta inadequada, fugindo ao objetivo principal da tarefa, que é de estimular a produção oral dos alunos. Por isso, a professora inicia o reparo, com a técnica de repetição, para formular uma pergunta: “Não é interessante?” (linha 441) para confirmar a sua compreensão e, ao mesmo tempo, estimular mais a fala da aluna. Vanessa responde “Sim” (linha 442), o que se torna, de novo, mais uma fonte de problema, porque causa incoerência com a sua fala anterior. Por isso, a professora inicia de novo o reparo, pedindo clarificação da sua

resposta: “É? Ou não é?” (linha 443). A aluna responde: “Não é” (linha 444), assim, resolve o problema na sua produção oral.

No entanto, o esforço da professora a estimular a fala da aluna não se interrompe. Na linha 444, a professora Lida aceita, primeiro, a operação de reparo da aluna, dizendo “Oh: tá bem”, mas continua estimulando-a a falar mais: “Mas nós queremos saber...”(linha 444). Assim, Vanessa começa a contar sobre as férias da Cristina “Ehn ok, A Cristina foi Qingdao, foi ()”. (linha 445)

Nesse caso (Excerto 63), a fonte de problema é implícita, isto é não se trata de uma falha linguística ou de compreensão da frase; o problema está no contexto pedagógico: a resposta da aluna não atende a ou não satisfaz o objetivo da atividade de sala de aula. As iniciações de reparo têm como objetivo envolver a aluna ratificada no tópico que está sendo tratado, refletindo, assim, o poder da professora para orientar a fala na sala de aula e colaborar no processo de construção de competências.

6.3.6 Oferecimento de reparo/compreensão candidatos

Nos nossos dados, o reparo candidato é uma estratégia utilizada com frequência. Entendemos como uma ação em que a professora, pelo manejo linguístico, oferece uma versão candidata para a solução do problema encontrado na fala dos alunos. Essa técnica de iniciação pode ser realizada de diversas formas linguísticas: reformulação de frase, inserção, substituição etc. Em princípio, há três situações principais em que a professora a utiliza, que serão explanadas e exemplificadas a seguir.

- (1) Quando a professora identifica a dificuldade do aluno, na produção de algum item linguístico, oferece a ele uma expressão ou item candidato para pedir a

confirmação da sua compreensão e, ao mesmo tempo, fornece uma solução candidata para o problema encontrado: uma compreensão candidata. A seguir, ilustramos com um exemplo:

Excerto 64 – Aula 1

	231.	Lida	OK, LU ÍSA. Vamos deixar a Lu ísa falar.
FP	232. 233.	Lu ísa	Eh::: E esta viagem foi a pri/Prima-vera vez para a Helena. Eh:Eh:Eh: ir visitar (2.0)
IR	234.	Lida	Primeira vez que ela visitou a Shanxi?
CR	235.	Lu ísa	N ão visitar com as fam ílias dela.
	236.	Lida	Ah::

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 64, nas linhas 232 e 233, a aluna produz um enunciado com vários momentos de hesitação “*Eh::: E esta viagem foi a pri/Prima-vera vez para a Helena. Eh:Eh:Eh: ir visitar (2.0)*”. Vemos, também, uma pausa de dois segundos, depois do verbo *visitar*, na linha 233. A professora pode interpretar essas hesitações e pausas como dificuldade do aluno para terminar o seu enunciado; por isso, ela reformula a frase e a completa com o objeto possível, em tom ascendente: “*Primeira vez que ela visitou a Shanxi?*” (linha 234). Desse modo, ela ajuda a aluna a continuar a sua fala.

Notamos, porém, que o reparo candidato não está adequado; por isso, na linha 235, Lu ísa faz o seu reparo, completando o seu enunciado inacabado na linha 233, dizendo “*Não visitar com as famílias dela.*” A iniciação do reparo feito pela professora e o reparo levado pela aluna constituem, por conseguinte, um processo de negociação de significado, chegando ao entendimento comum entre professora e aluna.

- (2) O professor oferece um reparo candidato tanto para identificar um problema linguístico na fala do aluno como para testagem da sua própria compreensão.

Excerto 65 – Aula 1

FP	331. 332.	André	Eles, Eles passaram cinco dias lá mas não puderam aproveitar bem estas dias para apreciar as paisagens, porque a guia-a guia levou,levou-os=
IR	333.	Lida	=É o guia, a guia? É uma guia turística?
CR	334.	André	Sim, levou-lhes a comprar muitas coisas.

335.	Lida	Oh:::	Font
------	------	-------	------

e: Dados da pesquisa.

No Excerto 65, a fonte de problema é a pronúncia inadequada da palavra “guia”, na linha 332, no enunciado do aluno André sendo que a repetição da palavra indica a incerteza e dificuldade, bem como pode causar problemas de compreensão por parte dos demais alunos na turma. Por isso, na linha 333, a professora inicia o reparo com uma pergunta “*É o guia, a guia? É uma guia turística?*”. Essa iniciação tem duas funções: pedir clarificação da informação e, ao mesmo tempo, chamar a atenção do aluno para a forma adequada da palavra. Vemos que, no turno seguinte ao reparo feito do aluno, o aluno confirma a compreensão candidata da professora, dizendo “*sim*” e continua o seu enunciado inacabado na linha 334.

- (3) A professora utiliza a estratégia de oferecer reparo candidato para propiciar uma versão mais adequada na forma linguística:

Excerto 66 – Aula 1

FP	489.	Vanessa	E a Cristina, eh: foi/foi a palhaço para Eh: desconto.
IR	490.	Lida	Pedir desconto?
CR	491.	Vanessa	Hhh. Sim.
CP	492.	Lida.	Oh, meu deus!
	493.	Alunos	Hhhh.

Fonte: Elaborada pela autora.

No Excerto 66, Vanessa queria dizer que Cristina foi pedir desconto ao palhaço, com quem a irmã tinha tirado foto. Ela disse: “*E a Cristina, eh, foi/foi a palhaço para eh: desconto.*” (linha 489) Nesse enunciado, Vanessa teve o problema de produzir a palavra “desconto”. A professora, no turno posterior, insere um verbo antes da palavra “desconto”, oferecendo, assim, um reparo candidato ao aluno, dizendo “Pedir desconto?” (linha 490). Essa iniciação de reparo preenche o verbo que falta no enunciado da aluna e, também, pode ser interpretada como um ato de

solicitação de confirmação da sua compreensão candidata. Por isso, a aluna responde “sim” (linha 491).

Temos outro exemplo, que é semelhante, no entanto, a organização linguística é diferente. Se, no exemplo anterior, em termos linguísticos, o oferecimento de reparo candidato é realizado pela inserção do verbo que falta; nesse exemplo, ocorre a substituição de verbo inadequado e a repetição da parte que está inadequada na fala do aluno.

Excerto 67 – Aula 2

	213.	Helena	A Sofia foi a/foi ao Shanwei que fica perto da Qin/perto de Qingdao com amigos dela. Eles ficaram no este local duas dias. E eles/eles foram ao este local no carro de amigo dela. Eles moraram no hotel que
FP	214. 215. 216.		é que foi limpo e carro/ca/caro.
IR	217.	Lida	Era um hotel limpo e caro?
CR	218.	Helena	Sim. E grande.
CP	219.	Lida	Ah: ((escrevendo algo no quadro))

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 67, a fonte de problema reside no enunciado, produzido pela aluna Helena “*Eles moraram no hotel que é que foi limpo e carro/ca/caro.*” (linhas 215-216). Observamos que a aluna encontra dificuldade em colocar o verbo no tempo correto e, no final do turno, faz um autorreparo na produção do termo “caro”. Ou seja, nesse enunciado, o aluno se esforça em fazer um autorreparo autoiniciado. No entanto, o problema ainda permanece e a professora, notando essa dificuldade, inicia o reparo, perguntando “*Era um hotel limpo e caro?*” (linha 217).

O oferecimento de reparo candidato tem a função de oferecer um insumo adequado; porém, na prática, os alunos interpretam-no como a ação feita pela professora a pedir confirmação da sua compreensão. Por isso, nos três exemplos acima ilustrados, os alunos só aceitam esse reparo candidato, dizendo “sim” e, na fala, não manifestam outra reação explícita, que indique a sua consciência sobre a forma linguística adequada. Vamos explicar esse fenômeno ainda melhor na parte de operação de autorreparo heteroiniciado.

6.3.7 Estimular o aluno a utilizar a língua materna

Como a língua materna faz parte de repertório linguístico dos alunos, pode, então ser utilizada com espaço para resolver um problema na produção ou compreensão, facilitando a aprendizagem.

Excerto 68 – Aula 1

	446.	Vanessa	Eh: ok, A Cristina foi Qingdao, foi ()
	447.	Lida	Foi a Qingdao.
FP	448. 449.	Vanessa	Com a amiga e a irmã nova da amiga dela há dois anos. Eh: E eles/ Ahn, elas, eh, foram à praça/praca/praca ()
IR	450.	Lida	Pode dizer nome em chinês, não faz mal.
CR	451.	Vanessa	Foram a uma praça.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 68, Vanessa está contando sobre a viagem da Cristina. Nas linhas 448 a 449, ela fala “E eles/ Ehn/elas foram à praça/praca/praca ()”. Observamos que a aluna repete várias vezes a palavra “praça” e, no final do enunciado, também produz uma palavra difícil de ouvir. Isso se torna uma fonte de problema para a professora. Para ajudar a aluna a ultrapassar essa dificuldade na produção do nome da praça, ela encoraja-a a dizê-lo em chinês: “*Pode dizer nome em chinês, não faz mal.*” (linha 450).

Mesmo que a aluna resolva não optar por dizer o nome em chinês, no turno de operação de reparo, dizendo só “*Foram a uma praça.*” (linha 451), a estratégia de iniciação de reparo, de “estimular o aluno a utilizar a sua língua materna”, oferece uma possibilidade de resolver o problema na produção, porque o foco da atividade é estimular uma fala fluente, com base nas experiências pessoais.

Assumir esse posicionamento, em consonância com outros, ligados ao uso da língua materna, faz surgir uma postura que entende a língua não como uma entidade isolada, independente e fixa, mas como um conjunto de recursos e repertórios, do qual lançam mão os interlocutores. Essa é uma perspectiva construída com

consequência de uma visão bastante contemporânea, que entende o mundo como socioculturalmente globalizado e superdiverso (Pennycook, 2010; Vertovec, 2007).

6.3.8 Chamar atenção de alunos com expressão mais suaves tais como

“Aiaiai...”, “Está na lua?”

Na interação em sala de aula, ocorrem momentos em que os alunos usam um tempo relativamente longo para tomar o turno, seja por não estarem concentrados na interação, seja por hesitação na produção oral. Esse silêncio – um suspenso da interação, pode ser entendido como um problema a ser reparado, o professor, então, pode iniciar o reparo com humor expresso (por exemplo: “aiaiai” ou outras formas linguísticas), de maneira a chamar a atenção dos alunos de uma forma mais relaxante, estimulando-os a continuarem sua fala.

A seguir, ilustramos com um exemplo desse tipo de técnica de iniciação.

Excerto 69 – Aula 1

369.	Lida	Ahã Flávia, quais são os problemas das férias do André?
370.		(2.5)
371.	Lida	Está na Lua?
372.	Flávia	Eh::: O/o tempo estar/estive mal.
373.	Lida	Sim?
374.	Flávia	Esteve a chover.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 69, a professora seleciona Flávia, como interlocutora ratificada, e lhe pergunta sobre os problemas das férias do outro aluno André “*Ahã Flávia, quais são os problemas das férias do André?*” (linha 369).

Depois desse turno, há dois segundos de silêncio, pois Flávia não responde, o que gera um problema para a interação naquele momento. A professora, então, inicia o reparo, perguntando: “*Está na lua?*” (linha 370), para estimular a aluna a tomar o turno. Após a iniciação do reparo da professora, Flávia toma o turno “*Eh::: O tempo estar/estive mal.*” (linha 371) Mesmo que exista alguma hesitação no início na sua

fala, a aluna consegue concluir o reparo, dizendo um problema do André que é o mal tempo.

Segundo nossa observação durante o período de coleta de dados, notamos que a expressão “Está na lua?” é utilizada pela professora e aceita pelos alunos, com tom de brincadeira. Por isso, quando ela a utiliza, é criado um ambiente de fala mais relaxante e estimulador para a produção oral do aluno.

Vemos, a seguir, outra expressão “Aiaiai”, que tem função semelhante.

Excerto 70 – Aula 2

FP	118.	Lida	Ah: E o que é que a Cátia fez lá em Xangai? Por exemplo?
	119.		(4.0)
	120.	Lida	Aiaiaiaia
	121.	Alunos	Hhhh
	122.	Flávia	Ela fezou compras.
	123.	Lida	Ela fez compras. Ahã Mais alguma coisa?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 70, a tarefa em foco é falar sobre as férias de outro colega: a professora chamou Flávia para falar sobre as férias de Cátia: “Ah: E o que é que a Cátia fez lá em Xangai? Por exemplo?” (linha 118), mas a aluna não toma o turno de resposta. Há quatro segundos de silêncio, por isso, Lida fala “Aiaiaia” (linha 120), uma expressão, em tom de brincadeira, para expressar a sua insatisfação. No turno seguinte, outros alunos riem, o que parece indicar a compreensão da situação, e a aluna responde “Ela fezou compras” (linha 122) Mesmo que essa resposta ainda tenha problema gramatical (há um erro na conjugação de verbo “fazer”), a aluna conclui o reparo do problema do turno de silêncio na linha 119; e, na 122, a professora confirma a resposta de Flávia e, ao mesmo tempo, faz reparo do problema gramatical, dizendo “Ela fez compras.”.

Resumindo, durante o nosso período de pesquisa com a observação participativa, entendemos que “Está na lua?” é uma expressão mais forte do que expressão “Aiaiai”, para alertar o aluno a se concentrar mais na tarefa de produção em foco; por

isso, não é utilizada com tanta frequência. A expressão “aiiaiaia” cria um ambiente mais relaxante, tirando mais pressão do aluno na sua tentativa de produção.

6.3.9 Pedir em silêncio

Vejamos, a seguir (Excerto 71), o excerto que ilustra a situação “pedir em silêncio”.

Excerto 71 – Aula 1

102. . 103.	Lida	Pois é muito bem, Pedro, então, e os problemas das férias da Flávia, quais são?
104.	Pedro	() ((muitos ruídos nas aulas))
105.	Lida	Shhhh: Vamos ouvir o Pedro.
106. 107.	Pedro	Na:: sexta feira passada. Ah:: o Fla /a Flávia foi o parque Yu Yuan. Yu Yuan parque.
108.	Alunos	Hhhh

Fonte: Dados da pesquisa.

A fonte do problema está no turno de Pedro (linha 102): ele fala baixo e, com muitos ruídos na sala, fica difícil de ouvi-lo. Assim, a professora faz o som prolongado “Shhhh:” para pedir o silêncio dos alunos e diz “Vamos ouvir o Pedro” (linha 103), para pedir a atenção de todos, criando mais uma oportunidade para Pedro reproduzir o enunciado. Notamos que, essa operação de pedir silêncio e fazer a solicitação explícita para dirigir a atenção de todos à fala do aluno selecionado é uma estratégia de enquadramento do interagente no contexto pedagógico. O uso desse tipo de estratégia de controle justifica o poder do professor na sala de aula e reflete seu papel como gestor daquele ambiente.

Nessa seção, as análises das técnicas de iniciação de reparo adotadas pela professora dão oportunidade para os alunos produzirem enunciados mais adequados e resolverem um problema de compreensão (que pode ser um problema para o professor e/ou os demais alunos), que pode impedir o processo de interação e a realização da tarefa em foco. A estratégia ajuda a construir um ambiente de aula mais favorável para a compreensão e produção oral de língua portuguesa. O uso dessas

técnicas reflete a posição de professora na aula, como controladora e orientadora da interação, e as suas estratégias adotadas, a fim de conseguir uma aula mais envolvida e cooperativa, levando os alunos a experimentarem a língua para construir competência.

6.3.10 Pedir falar mais alto

O problema de audição pode acontecer na sala de aula e causar algumas dificuldades para a intersubjetividade entre os participantes da interação. Por isso, nesse caso, o professor pode iniciar um reparo e resolver a situação em questão. Analisamos e discutimos, a seguir, um trecho interativo, que serve como exemplo.

Excerto 72 – Aula 3

	10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17.	Lida	Sim. Não é? Sim! ((falando com o Ricardo)) () ((virando para a Natália)) T á tudo? Não? A Natália diz que não. Há um que falta. Qual é a falta, Natália? ((olhando para o papel da Natalia))A Natália falta/falta a::(0.5) Ah! A Natalia falta uma expressão no H. Quem é que fez H todo? A linha H. Toda a gente consegue terminar a linha H? Letra H.(.) Sim?(0.5)Ah:a () também não terminou. Quem é que diz, eh: quem é que diz à Natália o que é que no H? Na letra H. ((apontando o papel do Ricardo))
FP	18.	Ricardo	Oh: ()
IR	19.	Lida	Mais alto, mais alto para todos ouvirem.
CR	20. 21. 22.	Ricardo	Se vamos para um hotel e se temos direito ao pequeno-almoço uma refeição estamos em regime de meia pensão. Se temos direito a todas as refeições temos pensão completa.
	23.	Lida	É isso, Natália?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 72, a tarefa em foco é preencher uma ficha de vocabulário: a professora chama os alunos a dizerem o que deve ser feito. Quando ela se aproxima à mesa de Ricardo e aponta seu papel, ele toma o turno, na linha 18, para dar uma resposta “Oh: ()”. Como o aluno fala algo que é difícil de identificar em nosso vídeo, Lida inicia o reparo para pedir a ele que fale em voz mais alta: “*Mais alto, mais alto para todos ouvirem.*” (linha 19) Ricardo atende ao solicitado no turno seguinte.

Por meio do uso dessa estratégia, a professora tenta envolver todos na participação da interação; é uma ação de gestão de participação. Além disso, trata-se de um momento em que a professora executa o seu poder na sala de aula, construindo a sua identidade de professor.

Todas as estratégias envolvidas no processo de reparo ilustram como o espaço social está sendo organizado em termos de posicionamentos e identidades. Analisar o reparo, dessa forma, permite que tenhamos acesso às ideologias sociolinguísticas que orientam as práticas das salas de aula. Ao identificarmos tais práticas, podemos interferir nesse contexto institucional, no sentido de discutir estratégias mais adequadas para atingir os objetivos propostos: no caso, a construção de competências na língua que se vai aprendendo.

6.4 Operações de autorreparo heteroiniciado

Como já discutimos, no início deste capítulo, operações de autorreparo heteroiniciado possibilitam-nos entender como o interagente, que produz uma fonte de problema, coopera interacionalmente com outro, que lhe apontou uma inadequação. Por meio da análise dessas operações, conseguimos perceber a disponibilidade e as estratégias adotadas pelos alunos para cooperar com outros participantes, de forma a resolver problemas.

Essas operações, por um lado, mostram a autonomia dos alunos, no processo de aprendizagem e, por outro lado, em conjunto, criam uma realidade cooperativa na sala de aula. A seguir, discutimos as principais operações que aparecem nos nossos dados, com o foco no seu processamento e as suas consequências interativas.

6.4.1 Inserir

Como nos referimos no capítulo anterior, a operação “inserir” significa adicionar um elemento ao enunciado problemático.

Excerto 73 – Aula 2

FP	528.	Viana	Ele foi ao Cantão, o Cantão, o (<i>Canton</i>)
IR	529.	Lida	Cantão?
CR	530. 531.	Viana	Pro/província Cantão. Nas últimas férias, ele/ele foi quadro cidades, por exemplo, Qingyuan, Panyu, Shenzhen e Guangzhou. Ela/
	532.	Aluno	Wow!

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 73, após a iniciação do reparo da professora Lida, na linha 529, com a repetição de um elemento da fala do turno problemático “*Cantão?*”, para confirmar a sua compreensão, a aluna, no turno seguinte (linha 530) diz: “Pro/província Cantão”, inserindo a palavra “província” antes da palavra “Cantão”, para tornar a informação mais clara e compreensível. Essa operação confirma, também, a compreensão candidata da professora. Como o problema já foi resolvido, a aluna continua desenvolvendo o tópico, oferecendo mais informações e contribuindo para a interação em curso.

6.4.2 Completar

Parecida com a operação “inserir” supramencionada, a operação “completar” trata de uma estratégia que acrescenta um elemento depois da palavra problemática.

Excerto 74 – Aula 2

FP	258. 259.	Ricardo	Quando eu estive em Sanya, eu/eu fui a uma terma lá Acho que esta/este tipo de terma,ehn:, h á: h á: me/merda
IR	260.	Aluna	Ah? ((risos dos alunos))
CR	261.	Ricardo	Merda das peixes.
	262.	Alunos	Hhhh
CP	263.	Lida	Estes peixes não são muito bons então, pois não?
	264.	Alunos	Hhhhh ((a Sofia riu com voz mais alta))

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse exemplo (Excerto 74) já foi analisado na seção 5.2, quando focalizamos as técnicas de iniciação feitas por alunos. Agora, analisamos a operação de reparo do aluno, que produz o problema (linha 259), com o uso inadequado da palavra “merda”, para se referir às fezes de peixe. Por isso, outra aluna inicia o reparo com “Ah?”. Agora, vemos na linha 261, na operação de reparo do Ricardo, “merda das peixes”, que ele acrescentou “das peixes” para completar a informação, oferecendo mais pistas para os seus interlocutores entenderem o que ele queria dizer. Na linha 263, a professora também faz um comentário sobre essa operação, confirmando a aceitação do reparo “*Estes peixes não são muito bons então, pois não?*”

A operação de “completar” pode acontecer, também, no autorreparo iniciado por outro aluno, como vemos no exemplo a seguir.

Excerto 75 – Aula 1

	467. 468.	Vanessa	Eh:: mas a Cristina e a amiga dela estavam muito cansada e não pre/prestaram muitas atenções eh:: com a irmã nova. E então, Eh::
	469.	Cristina	()((Cristina está dando pistas para a Vanessa)).
	470. 471. 472.	Vanessa	Ela foi sozinha para tirar fotos com este palhaço e quando a Cristina e a amiga ouviram o choro da irmã ((Lida escreve algo no quadro)) Elas (2.0)Ah! O palhaço, Ahn:::
FP	473.		(5.0)
IR	474.	Cristina	Quis
CR	475.	Vanessa	Oh: o palhaço quis dinheiro
CP	476.	Lida	Ah:::
CR	477	Vanessa	Para tirar foto

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 75, no final do turno da aluna, vemos um enunciado começado com o sujeito “O palhaço” e um “Ahn:”, um sinal de hesitação na produção; depois, é registrada uma pausa relativamente longa, com cinco segundos, o que indica a

dificuldade de continuação da fala da aluna. Nesse momento, Cristina oferece um item “*Quis*” (linha 474) para dar uma pista à Vanessa sobre o conteúdo da sua fala. Então, Vanessa retoma a sua fala e completa o enunciado inacabado.

No turno seguinte, a professora fala “*Ah:::*” um marcador discursivo, que indica a sua compreensão da fala da aluna no turno anterior. Observamos, ainda, que, depois desse turno de confirmação da professora, a aluna realiza outra vez uma operação de completar a sua fala “*para tirar fotos*”(linha 477).

Esse momento mostra que, nessa aula, há espaço para os interagentes colaborarem com os seus repertórios, para construir conhecimento em conjunto. Em uma aula, é importante que os envolvidos na interação sejam capazes de identificar os momentos de reparo e valorizá-los, como forma de construção conjunta de conhecimento. Essa é uma postura diferente daquela em que o ambiente interativo não permite que haja colaboração.

6.4.3. Deletar

“Deletar” é uma operação que retira um elemento no turno com uma fonte de problema, para formular um enunciado mais adequado. Analisamos, a seguir, um exemplo.

Excerto 76 – Aula 1

	446.	Vanessa	Ehn ok, A Cristina foi Qingdao, foi ()
	447.	Lida	Foi a Qingdao.
FP	448. 449.	Vanessa	Com a amiga e a irmã nova da amiga dela há dois anos. E eles/ Ehn/elas foram à praça/praca/ praça ()
IR	450.	Lida	Pode dizer nome em chinês, não faz mal.
CR	451.	Vanessa	Foram a uma praça.
FP	452.	Lida	Foram a uma praça.Sim.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 76, a fonte de problema está na fala de Vanessa, nas linhas 448 e 449, quando ela produz o nome da praça, embora ininteligível, como indicam os parênteses vazios: “E eles/Ehn/elas foram à praça/praca/ praça ()”. Como está impossível de entender essa informação, nesse enunciado, a professora inicia o reparo, pedindo à aluna ratificada para falar o nome da praça em chinês (linha 450). No entanto, ela não segue a sugestão, optando por não falar, ou seja, retirou essa fonte de problema, dizendo “Foram a uma praça.”, e essa operação de reparo é aceita pela professora.

No exemplo, quando a aluna encontra dificuldade de produzir o nome da praça, a professora pede a ela que fale em chinês, abrindo um espaço para poder preencher aquela lacuna de informação na sua língua materna. A aluna não diz o nome da praça, mas reformula a frase problemática, eliminando o termo problemático, que está dificultando a fluência da interação. Esse processo interativo mostra a colaboração dos interagentes.

6.4.4 Mudar de tópico

A operação de “mudar de tópico” indica que o falante, perante uma compreensão candidata feita pelo seu interlocutor, oferece uma resposta que difere da mesma.

Vemos a seguir um exemplo:

Excerto 77 – Aula 1

	231.	Lida	OK, LU ÍA. Vamos deixar a Lu ía falar.
FP	232. 233.	Lu ía	Ehn:::E esta viagem foi a pri-primavera vez para a Helena. Ehn:::Ehn: ir visitar... (2.0)
IR	234.	Lida	Primeira vez que ela visitou a Shanxi?
CR	235.	Lu ía	N ão visitar com as fam ías dela
CP	236.	Lida	Ah...
	237.	Alunos	Hhhh
CP	238.	Lida	A primeira vez que ela viajou sem a fam ía

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 77, a pausa prolongada, no final do enunciado inacabado de Lu ía (linhas 230-231), criou uma fonte de problema, que poderia pôr em risco a interação. Por isso, a professora inicia o reparo, com uma compreensão candidata (ou reparo candidato, fazendo uma tentativa de terminar o enunciado problemático da aluna “Primeira vez que ela visitou a Shanxi?”. No entanto, a aluna não confirma essa compreensão candidata, porém oferece outra resposta: “N ão visitar com as fam ías dela”. E, depois, nos turnos posteriores, Lida confirma a sua compreensão do reparo feito pela aluna (linhas 236 e 238).

Como foi feita uma observação participativa e com o convívio, por longo tempo, com essa comunidade de estudo, que enriquece o nosso conhecimento etnográfico sobre esse grupo de alunos, entendemos que a aluna muda o tópico para não revelar a informação privada da sua colega.

No turno que contém a fonte de problema, a aluna fez um enunciado inacabado “esta viagem foi a pri-primavera vez para a Helena. Ehn:::Ehn:::ir visitar...”. Na verdade, esse enunciado pode ser terminado com “esta viagem foi a primeira vez para a Helena ir visitar os pais do namorado dela em Shanxi”. A aluna para de falar, depois do verbo de “visitar”, porque visitar os pais do namorado ou visitar a província Shanxi, a terra natal do namorado, pode ser um assunto privado e delicado, porque na cultura da aluna, isso significa que o relacionamento já entrou em uma fase muito séria, com alta possibilidade de casamento. Como é um assunto privado

da colega, a aluna Lu ía não conclui o seu enunciado, deixando uma pausa relativamente longa, que significa a hesitação na sua fala, para organizar melhor o que será dito, para não prejudicar a face e a relação interpessoal com outra aluna. Lu ía, então, não segue o reparo candidato, oferecido no turno de iniciação do reparo, feito pela professora, mas reorganiza a sua fala para ela se tornar mais “delicada”, dizendo “ *Não visitar com as fam íias dela*”. Ou seja, em vez de revelar um assunto muito sensível, a aluna optou por mudar a sua fala.

Vemos que, quando a professora confirma a compreensão do reparo feito por Lu ía, na linha 236, os alunos riem, na linha 237, cujo significado pragmático, marcando a compreensão da situação, é que a professora estava excluída da história amorosa de Helena.

Esse exemplo mostra que a operação de reparo é uma ação social, tomada pela aluna, refletindo a sua sensibilidade com o microcontexto da fala que está construindo e, também, a importância atribuída à relação com os outros, nessa comunidade de fala.

6.4.5 Aceitar reparo candidato

A aceitação do reparo candidato é uma operação adotada pelo aluno para confirmar a aceitação de um reparo candidato oferecido pela professora. Essa operação pode ser realizada por diversas formas linguísticas: por exemplo, uso do marcador “ah”, “sim”, a repetição, ou o uso simultâneo dos elementos supramencionados.

Excerto 78 – Aula 1

	384. 385. 386.	C ía	Sim, a fam íia da Maria decidiu ir a Montanha Taihang. Nas férias de Ver ão, o pai dela dirigiu, eh, na auto-estrada, mas ele perdeu-se, ((A Lida escreveu algo no quadro)) e depois elas foram à sa íla da auto-estrada e param o caro. O pai dela perguntou a pe-des-tre, pedestre.
FP	387.		
IR	388.	Lida	Perguntou a uma pessoa, não é?

CR	389.	Cáia	Ah, perguntou uma pessoa. Sim. E depois, eles encontra-ram o caminho.
----	------	------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 78, a fonte de problema assenta-se na fala da aluna ratificada, na linha 387, no enunciado “*O pai dela perguntou a pe-des-tre, pedestre.*”. Depois de confirmarmos com a professora Lida, entendemos que a fonte de problema está no uso da palavra “pedestre”. Para a professora, essa palavra parece não ser adequada, por isso, ela inicia o reparo, com a estratégia de oferecer um reparo candidato “*Perguntou a uma pessoa, não é?*”. A aluna, então, diz: “*Ah, perguntou uma pessoa. Sim.*” (linha 389), aceitando a colaboração e marca com “ah”, depois repete a fala da professora, acrescentando o marcador de concordância “sim”, confirmando a sua aceitação do reparo candidato oferecido; e, depois, continua a sua fala.

Excerto 79 – Aula 2

	351. 352.	Lida	Podemos usar esta palavra. Não é? Dizemos durian. Ok, gosta da durian, Maria?
FP	353.	Maria	Sim. Eu e a minha mãe gostamos muito, mas/mas o pai (2.0)
IR	354.	Lida	O pai não gosta?
CR	355.	Maria	Sim.
	356.	Lida	Ahn::Mhm::que mais Lu ía?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 79, observamos que a fonte de problema assenta-se na pausa de dois segundos (linha 351), seguida do enunciado inacabado da aluna Maria “*Eu e a minha mãe gostamos muito, mas/mas o pai*” (linha 353). A repetição de “mas” e a pausa, relativamente longa, após a fala da aluna, põe em risco a continuação da interação; por isso, a professora inicia o reparo, com um reparo candidato (ou “compreensão candidata”), dizendo “*O pai não gosta?*”. A aluna disse “sim” (linha 355), confirmando a aceitação da compreensão candidata da professora, no turno anterior.

Quando a iniciação do reparo, feito pela professora, tem, ao mesmo tempo, funções múltiplas (por exemplo, pedir clarificação, oferecer compreensão candidata, e/ou oferecer uma versão mais adequada de organização linguística), o aluno mostra

a sua aceitação.

Discutimos, a seguir, dois exemplos:

Excerto 80 – Aula 1

FP	331. 332.	André	Eles, Eles passaram cinco dias lá mas não puderam aproveitar bem estas dias para apreciar as paisagens, porque a guia-a guia levou.levou-os=
IR	333.	Lida	=É o guia, a guia? É uma guia turística?
CR	334.	André	Sim, levou-lhes a comprar muitas coisas.
CP	335.	Lida	Oh:::
	336.	André	E visitar lojas.
	337. 338.	Lida	Oh::: Isso é muito chato, não é? ((indo para quadro e escreve algo no quadro))

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 80, o aluno André produz uma pronúncia errada da palavra “guia”, dizendo “gia”(linha 332), por duas vezes. A repetição mostra a sua incerteza sobre a palavra. Nesse caso, essa inadequação fonética se constitui uma fonte de problema, que precisa ser reparado.

Portanto, no turno seguinte, a professora inicia o reparo, fazendo uma pergunta de clarificação: “É o guia, a guia? É uma guia turística?” (linha 333). A repetição da palavra “guia”, na pergunta, indica o foco na forma correta da palavra. Ou seja, a professora não mostra dificuldade de entender que o aluno estava a falar sobre “guia”, mas, por intermédio da repetição da palavra, oferece uma versão correta da sua pronúncia. Por outro lado, como “guia” é um substantivo de dois gêneros, a professora pergunta sobre o sexo do guia, se é homem ou mulher, então, entra também a negociação do significado, pedindo clarificação da informação oferecida pelo aluno. Na resposta, André diz “sim” e continua a sua fala “levou-lhes a comprar muitas coisas.” (linha 334). Essa resposta pode ser interpretada como aceitação da compreensão candidata, proposta pela professora, confirmando “é uma guia turística”. Ou seja, dizer “sim” pode indicar que o problema de compreensão foi resolvido.

6.4.6. Fazer Escolha entre alternativas oferecidas pelo professor

Essa operação ocorre quando o professor inicia o reparo para pedir clarificação sobre um problema de compreensão ou um problema de incoerência da lógica da fala do aluno ratificado. Discutimos, a seguir, alguns exemplos dessa operação.

Excerto 81 – Aula 2

FP1	177. 178.	Maria	Sim. E o tempo foi/estava bom lá Ela/A Luísa fez esqui, mas a mãe dela não/não pode.
IR1	179.	Lida	Não sabe? Não sabe fazer esqui a mãe?
FP2	180.	Maria	Talvez. Sim.
IR2	181.	Lida	A mãe sabe ou não sabe?
CR2	186.	Maria	Não sabe.
CP	187.	Lida	Não sabe. Ok. A Viana, acha que as férias da Luísa foram boas?

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 81, a professora inicia o reparo, na linha 183 para tratar do uso inadequado de verbo “pode”, a pergunta “Não sabe? Não sabe fazer esqui a mãe?” chama a atenção para o verbo “saber”. Como Maria fala “Talvez. Sim”, que é uma informação contrária ao seu turno anterior, o fato de sua mãe saber esqui ou não fica ambíguo. Por isso, Lida reinicia o reparo, fazendo uma pergunta de pedido de clarificação “A mãe sabe ou não sabe?”, e oferecendo duas alternativas fechadas para resolver o seu problema de compreensão. Consequentemente, a aluna seleciona uma das alternativas, dizendo “não sabe” (linha 182). A seguir, a professora confirma a aceitação dessa resposta, dizendo “Não sabe. Ok”, continuando a fala, por meio da mudança do tópico “A Viana, acha que as férias da Luísa foram boas”.

Discutimos, a seguir, outro exemplo.

Excerto 82 – Aula 2

FP	396.	Vanessa	Mas, infelizmente, ela fez um tour.
IR	397. 398.	Lida	Infelizmente? Ela fez um tour? É infelizmente, Maria? Ou é felizmente?
CR	399.	Maria	Felizmente.
IR	400.	Lida	Foi bom ou foi mau este tour?
CR	401. 402.	Maria	Foi bom, porque é barato. Foi mau porque nós fomos sete lugares de compra

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 82, a primeira iniciação do reparo, na linha 401, volta-se à necessidade de resolver uma dificuldade de compreensão da lógica da fala do aluno. A aluna diz, na linha 396, “Mas, infelizmente, ela fez um tour.” A seguir, a professora inicia o reparo, para pedir clarificação: “*Infelizmente? Ela fez um tour? É infelizmente, Maria? Ou é felizmente?*”, o que mostra a sua dúvida sobre a coerência do enunciado. Maria dá uma resposta: “Felizmente” (linha 399), porém, como ela é oposta à opinião inicial “infelizmente!” (linha 396), Lida inicia, mais uma vez, o reparo, para resolver o problema de compreensão: “*Foi bom ou foi mau este tour?*” (linha 400). Assim, oferece duas alternativas para possibilitar à aluna esclarecer a sua opinião sobre o referido *tour*. No seu turno de concluir o reparo, Maria, na verdade, aceita ambas as alternativas e justifica o aspecto bom e o aspecto mau sobre o *tour*, dizendo “*Foi bom, porque é barato. Foi mau porque nós fomos sete lugares de compra*” (l. 401-402).

Por meio desses dois exemplos, podemos ver que a técnica de iniciação de oferecer duas alternativas para pedir clarificações pode resultar em operações diferentes: ou aluno simplesmente seleciona uma alternativa, completando a sua operação de reparo (Excerto 81); ou o aluno pode desenvolver mais justificativas sobre a seleção de determinada alternativa, at é aceitando ambas alternativas (Excerto 82).

Oferecer alternativas fechadas, portanto, é uma estratégia frequentemente usada pelo professor para pedir clarificação, mas ela pode resultar em diferentes operações por parte do aluno. Isso se dá porque a dificuldade do aluno pode não ser simplesmente o uso inadequado de uma palavra (“pode” ou “sabe” para “fazer esqui”, “infelizmente” ou “felizmente” para “fazer um tour”), tendo mais informações complexas subjacentes que o aluno pretendia revelar. Por exemplo, quando a aluna

disse “infelizmente, ela fez um tour” (Excerto 82), pode ser que ela realmente queria contar sobre um mau aspecto desse tour. Por isso, quando nós, professores, ouvimos uma resposta contrária ao nosso esquema (ou o nosso conhecimento prévio), devemos estar atentos para entender que pode não ser simplesmente o uso inadequado de um item léxico, então as alternativas fechadas oferecidas precisam ser cuidadosas, devido à limitação de espaço deixado para o aluno desenvolver sua fala.

6.4.7. Responder em chinês

A operação “responder em chinês” é consequência da técnica de iniciação adotada por outro aluno que, alterou o código, e fez uma pergunta em chinês.

Excerto 83 – Aula 1

	71.	Flávia	Ele, ele/O instrumento dele foi perdido.
	72.	Lida	Então, o Pedro PERDEU o Saxofone.
	73.	Alunos	Oh:: Hhhh
	74.	Lida	Não é?
	75.	Pedro	Não. Eu=
	76.	Lida	=Não foi o Pedro?
	77.	Pedro	Foi o aeroporto=
	78.	Lida	=Oh:
	79.	Pedro	Alguma coisa.
	80. . 81.	Lida	Então, houve um problema no aeroporto, não é? E o saxofone perdeu-se, não é? Ok. ((Entrou a Viana, Lida escreveu algo no quadro))
IR	82.	André	((O André virou para Pedro)) <i>O seu saxofone perdeu-se?</i>
CR	83.	Pedro	<i>Perdeu no transporte aéreo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Como já explicamos na seção 5.2.2, depois de terminar diversos turnos de interação entre o aluno ratificado e a professora, o aluno André fala com seu colega Pedro e inicia um reparo em chinês, para confirmar a sua compreensão “*O seu saxofone foi perdido?*”. Logo após, Pedro faz um autorreparo, também em chinês: “*Perdeu no transporte aéreo*”. Notamos que, nessa operação, Pedro conseguiu fazer autorreparo, utilizando a sua língua materna, o que indica a cooperação desse aluno para com o colega, utilizando um repertório linguístico compartilhado. Essa ação situa os dois como membros de um mesmo microgrupo e mostra que o aluno

consegue entrar no enquadre de reparo para resolver o problema de compreensão do seu colega.

6.4.8 Fazer tradução para o português

Nessa operação, o aluno atende à solicitação do professor para falar em português, fazendo a tradução da fala em língua materna.

Excerto 84 – Aula 1

	218.	Lida	Com muitas pessoas. Ah!
FB	219.	André	<i>Mas no seu olhar, somente existe uma.</i>
	220.	Alunos	Hhhhh.
IR	221.	Lida	André em Português.
CR	222.	André	Mas, mas no mundo dela, ela já vê ela já viu(.) viu uma pessoa.
	223.	Helena	<i>[Chega, não fala mais]</i>
	224. 225.	Lida	Tá bem, pronto, o André pronto. O André está a brincar com a Helena, Não é? Helena.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 84, como já analisamos na seção de técnica de iniciação, a fonte de problema é o aluno falar em chinês (linha 218), que, conseqüentemente, cria um enquadre, no qual a professora não está incluída. Por isso, a docente inicia o reparo, pedindo ao aluno para falar em português “André em Português.” (linha 221), e ele repete sua fala, atendendo ao solicitado, em português “Mas, mas no mundo dela, ela já vê ela já viu(.) viu uma pessoa”. Mesmo que esse enunciado ainda tenha alguns problemas linguísticos, a professora já tem pistas para interpretar o que André queria dizer, tendo a possibilidade de entrar no enquadre, criado pelos alunos com o uso de língua materna.

Ao mesmo tempo, é importante de observar que essa prática pode gerar prejuízo às relações interpessoais entre os alunos. No turno seguinte, a aluna Helena fala em chinês “*Chega, não fala mais]*”, mostrando a sua preocupação de deixar a professora saber mais sobre o tópico.

No entanto, observamos que, quando a professora pede os alunos para falarem em chinês, isso nem sempre faz sucesso. Ou seja, a professora inicia o reparo, mas o aluno não faz a operação de reparo. Em nossa opinião, a operação zero, em relação à iniciação de reparo do outro, também é uma decisão situada, feita pelo aluno, ou seja, a operação zero também é um tipo de operação/ação social. Por isso, ilustraremos essa operação zero, posteriormente, na seção 5.5.

6.4.9 Continuar a fala a pedido do professor

Essa operação indica que o aluno, depois de interromper a sua fala, dá prosseguimento a ela, diante de um pedido do professor.

Na seção anterior, quando falamos sobre as técnicas de iniciação, especialmente na seção 5.3.8, analisamos as técnicas de expressão de brincadeira “Aiaiai...”, “Está na lua?”, para criar um ambiente mais relaxante e estimular o aluno a tomar o turno. Nos nossos dados, essa estratégia de iniciação de reparo normalmente resolve um problema de adiamento de fala, na interação, que tem a possibilidade de pôr em risco a continuação da conversa. Ilustramos, a seguir, com um exemplo:

Excerto 85 – Aula 1

	369.	Lida	Ahã Flávia, quais são os problemas das férias do André?
FP	370.		(2.5)
IR	371.	Lida	Está na Lua?
CR	372.	Flávia	[Eh::: O tempo estar/estive mal.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 85, a professora seleciona a aluna Flávia para falar sobre as férias do André: “*Flávia, quais são os problemas das férias do André?*”(linha 369), atribuindo, assim o próximo turno para Flávia. No entanto, vemos que a aluna não toma o turno (linha 370), deixando um silêncio de dois segundos. Assim, Lida inicia o reparo, com a estratégia de usar uma expressão de brincadeira “Está na lua?”, para estimular

Flávia a tomar o turno de fala. Notamos que essa estratégia de estimular o aluno a tomar o turno funciona bem, já que Flávia diz:” [Er::: O tempo estar/esteve mal.”

6.4.10. Falar em voz mais alta

Como nos referimos, na seção 5.3.9, o problema de audição pode ser causado por diversos motivos. Quando a fala do aluno ratificado produz um problema de audição, o professor pode pedir a esse aluno que repita ou fale em voz mais alta, possibilitando o envolvimento dos participantes na interação.

Nesse caso, o professor está exercendo o seu poder da gestão da interação e o seu papel de organizador ou orientador da interação. Em contrapartida, os alunos, quando atendem à solicitação do professor, também estão cooperando com o professor na criação de uma interação institucional, no contexto de sala de aula. Vemos, a seguir, um exemplo:

Excerto 86 – Aula 3

	10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17.	Lida	Sim. Não é? Sim! ((falando com o Ricardo)) () ((virando para a Natália)) T á tudo? Não? A Natália diz que não. Há um que falta. Qual é a falta, Natália?((olhando para o papel da Natalia))A Natália falta/falta a::(0.5) Ah! A Natalia falta uma expressão no H. Quem é que fez H todo? A linha H. Toda a gente consegue terminar a linha H? Letra H.(.) Sim?(0.5)Ah:a () também não terminou. Quem é que diz, eh: quem é que diz à Natália o que é que no H? Na letra H. ((apontando o papel do Ricardo))
FP	18.	Ricardo	Oh: ()
IR	19.	Lida	Mais alto, mais alto para todos ouvirem.
CR	20. 21. 22.	Ricardo	Se vamos para um hotel e se temos direito ao pequeno-almoço uma refeição eat á nos em regime de meia pensão. Se temos direito a todas as refeições temos pensão completa.
CP	23.	Lida	É isso, Natália?
	24.	Natália	Mhm.

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 96, Ricardo fala algo, na linha 18, que não conseguimos identificar no vídeo, devido à voz baixa do aluno. Por isso, Lida pede ao aluno para falar em voz mais alta, para todos ouvirem (linha 19), e ele atende à solicitação da professora.

Nesta seção, ilustramos 11 operações dos alunos para concluir um reparo iniciado por docente ou colegas. As diversas operações mostram que os alunos utilizam estratégias diversificadas para cooperarem com os demais, no sentido de resolver problemas na interação. As análises mostram que as operações não são ações independentes e isoladas, mas estão intimamente ligadas à ação encadeada na fala do outro, no(s) turno(s) anterior(es). Em vista disso, a fim de optar por uma determinada operação (ou estratégia) para concluir um reparo, o aluno precisa estar atento à fala do outro. Desse modo, ele pode perceber qual é a fonte de problema e tomar a decisão de adotar de determinada estratégia. Esse processo é justamente cooperativo.

6.5 Reparo heteroiniciado sem operação

Como nos referimos, no Capítulo 2, um reparo tem três elementos essenciais: fonte de problema, as técnicas de iniciação e a operação de conclusão de reparo, sendo que a definição da categoria de reparo depende de quem inicia e de quem resolve o problema. Ou seja, nos processos interativos, se houver a iniciação de reparo, sem que a operação de reparo seja efetivamente realizada, não pode ser considerada um “processo de reparo”. Muitos estudos, por isso, concentram-se na descrição da forma de organização dos reparos, o nosso, porém, tem outro foco, que é o processo interativo; então, a ocorrência ou não ocorrência da operação, nesse caso, tem efeitos discursivos relevantes para a construção do contexto social na sala de aula.

A ausência da operação do reparo, nos processos interativos, com a iniciação do reparo feito com o outro, pode ser vista como um ato de “não-cooperação” do aluno ratificado? E por que o aluno desiste de tomar o turno de conclusão do reparo?

Diante dessas perguntas, fizemos a análise de dois casos, retirados dos nossos dados, que achamos representativos.

Excerto 87 – Aula 2

	641.	Lida	É tudo. Muito bem. André acha que as férias da Viana foram boas?
	642.	André	Mhm.
	643.		Hhhh
	644.	Lida	Mhm, não chega, não é suficiente. Porque?
FB	645. 646.	André	Porque a Viana eh/ehn/ a Viana ficou num hotel muito grande com os meus pais.
	647.	Alunos	Hhhh
IR	648.	Vanessa	Com os seus pais?
	649.	Alunos	Hhhh
	650.	Lida	Ah:meu deus!Ok,Ok

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 87, a fonte de problema existe no enunciado do aluno André nas linhas 645 e 646, por conta da expressão *com os meus pais*. É óbvio não ser possível que Viana tenha ficado em um hotel com os pais de André. O deslize na linguagem de André cria um sentido de humor, resultando em risos por parte dos alunos (linha 647). Os risos mostram a compreensão do enunciado inadequado de André. Nesse momento, Vanessa inicia o reparo, com a técnica de repetição, perguntando, na linha 648 “*Com os seus pais?*”, indicando, mais uma vez, a fonte de problema do enunciado, o que resulta em mais risos dos colegas. No fim da sequência, a professora mostra a sua compreensão do que estava acontecendo, dizendo “*Ah:meu deus!Ok,Ok. Sim, André é sim/muito bem,*” e fechando o tópico.

Nesse excerto, vemos alguns aspectos interessantes: no momento embaraçoso e engraçado, causado pelo lapso da fala do aluno André, a colega Vanessa inicia o reparo, com repetição da parte problemática, o que intensifica o embaraço, podendo prejudicar a face de André. No entanto, observamos que essa iniciação de reparo serve mais como uma estratégia para criar um enquadre de brincadeira, uma vez que não vemos a operação de reparo. Nesse momento, todos estão se situando no enquadre de brincadeira e não veem a necessidade de “reparar” o problema.

Nesse caso, o contexto tem elementos suficientes para a realização de uma operação mental. O grau de proficiência dos alunos permite que eles saibam o problema, desmobilizando a necessidade de efetuar a operação de reparo. O riso conjunto mostra que o grupo reconhece que existe um problema. Nesse sentido, o contexto é fundamental para o processo de reparo.

A seguir, mostramos um exemplo de operação zero, da parte do aluno ratificado, no processo de reparo iniciado pelo professor. Observamos que, quando a professora pede aos alunos para falarem em chinês, nem sempre isso faz sucesso.

Excerto 88 – Aula 1

	241.	Lu ísa	Ela tive muita saudade dos pais dela e:: e ela chorou todo o dia.
	242.	Lida	Oh:
	243.	Alunos	Ahn?
FP	244.	Helena	<i>Parece que sofreu bastante.</i> ((A Helena tapou a boca com a mão e riu))
	245.	Alunos	Hhhhh
IR	246.	Lida	Helena, em português! Em português! Ai!
	247.	Helena	((Helena tapou a boca com a mão e riu))
	248.	Lu ísa	E ela tem um amigo (0.5)((tapando a boca)) especial ?
	249.	Alunos	Hhhhh

Fonte: Dados da pesquisa.

No Excerto 88, Lu ísa conta sobre a viagem de Helena, na linha 241, dizendo sobre a colega: “*Ela tive muita saudade dos pais dela e:: ela chorou todo o dia.*” Vemos que, na linha 243, os alunos parecem ficar estranhados com o fato contado por Lu ísa, colocando “*Ahn?*”. Helena também não concorda com o que diz Lu ísa, falando em chinês “*Parece que sofreu bastante.*” linha 244) .

Em seguida, outros alunos riem, na linha 255, indicando que o enunciado de Lu ísa foi inadequado. Como a professora não sabe exatamente a história de Helena, nem compreende sua fala em chinês, em meio aos risos dos outros alunos, ela pede a Helena para falar em Português, na linha 246, “*Helena, em português! Ai!* “ No entanto, como é um assunto privado de Helena, ela não quer continuar o tópico e não completa o reparo.

A técnica de iniciação, de pedir ao aluno para falar em português, portanto, nem sempre resulta na operação de reparo por parte do aluno. O chinês, como um recurso linguístico não compartilhado por todos os participantes na interação, pode ser utilizado para criar *comembership* (Erikson, 1996) entre os alunos, já que todos dominam essa língua.

Por isso, não podemos fazer uma afirmação simples: os que não atendem à solicitação do professor são alunos “não cooperativos”. Devemos levar em consideração, o microcontexto em construção, no qual estão as relações pessoais dos participantes da interação, incluindo identidades e a cultura daquela comunidade. A não operação do reparo mostra que o contexto é fundamental para a criação do significado, por meio do uso da língua.

6.6 Conclusão do capítulo

6.6.1 Redefinição de fonte de problema, a trajetória de autorreparo

heteroiniciado e a conclusão do reparo na aula de LE

Depois de analisar os dados coletados sobre o autorreparo heteroiniciado, chegamos a diversos resultados sobre esse tipo estratégia, nas aulas de LE, por meio dos quais, podemos entender melhor a cooperação demonstrada na interação em sala de aula.

A análise dos casos de autorreparo heteroiniciado permitem um entendimento melhor sobre as fontes de problema, que provocam o reparo no contexto educacional (Quadro 6).

Quadro 6 – Fontes de problema no autorreparo heteroiniciado

Fontes de problemática para outro aluno		Fontes de problema para o professor	
1.	Inadequação do uso de língua do aluno ratificado (por exemplo, problema lexical e gramatical).	1	Inadequação do uso da língua dos alunos (por exemplo, procura malsucedida ou uso inadequado de um item lexical, problema na pronúncia etc.).

2.	Incoerência da fala do aluno ratificado, causada por um lapso.	2	Incoerência ou ambiguidade da fala do aluno, que podem causar problema de compreensão a todos os envolvidos.
3.	Problema de compreensão dos turnos anteriores de negociação de significado entre professor e o aluno ratificado.	3	O aluno fala chinês ou fala algo que os outros alunos entendem, mas o professor não - o que pode causar dificuldade de compreensão e o desalinhamento do professor.
4	Pausas relativamente longas, que mostram a dificuldade de continuação de fala do aluno ratificado.	4	Pausa relativamente longa, possibilidade de falha de autorreparo ou dificuldade de conclusão da fala.
		5.	A fala paralela entre os alunos não ratificados.
		6.	Problema de audição, causado por ruído da aula ou voz baixa do aluno.

Fonte: Elaborada pela autora.

Descobrimos que, tanto na fala-em-interação quotidiana como na fala em sala de aula, há vários problemas que podem colocar em risco a intersubjetividade dos participantes. Entre eles, estão falhas relacionadas à audição, à produção oral e à compreensão.

No que tange ao fenômeno do reparo, tanto a forma quanto o significado da língua, em uma aula de língua não materna, são particularmente relevantes, o uso da língua, de uma forma mais autêntica, em uma aula de conversação, a fim de estimular a fala, com base na experiência e opinião pessoais, pauta-se na adequação linguística e na coerência da expressão oral.

Como participantes dessa interação, tanto os alunos participantes como o professor podem ser sensíveis à forma linguística correta e à coerência da produção oral do aluno. A limitação da proficiência linguística dos alunos, o poder assimétrico entre professor e alunos, os papéis e funções diferentes do docente e discente na interação da sala de aula, todavia, promovem mais reparos iniciados pelo professor do que pelos alunos. De qualquer modo, o reparo iniciado pelos alunos participantes e pelo professor, voltado a essas categorias de problema, reflete o esforço conjunto de todos para atingir um objetivo comum, ou seja, é uma prova da cooperação na sala

de aula.

Outra característica observada como fonte de problemas são as pausas relativamente longas, que podem colocar em risco a continuidade da fala-em-interação na sala de aula. Esse pode ser um problema tanto para os alunos como para o professor, no entanto, veem-se mais casos de iniciação de reparo voltado a essa categoria de fonte de problema por parte do professor, que detém o poder de controlador e orientador da interação. Um aluno só inicia o reparo voltado a essa questão, quando é possuidor da informação que falta ao aluno ratificado. Apesar disso, ambos deveriam estar atentos à intersubjetividade da interação, esforçando-se, ao máximo, na realização das tarefas em foco.

O processo de negociação de significado entre o professor e o aluno ratificado pode gerar um problema de acompanhamento e/ou de compreensão para os alunos que, mesmo assim, ainda podem resolvê-lo.

Para o professor, a fala de língua materna dos alunos ou alteração de som de uma palavra, na sala de aula, pode ser fonte de problema. Como nós nos referimos no Capítulo 1, a mudança de código e a de som são duas das categorias de pistas conversacionais, sinalizadoras da mudança de enquadre. Quando um participante, na interação, não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação, causando, assim, problemas de compreensão.

As falas paralelas entre dois alunos não ratificados são, igualmente, problemáticas para o professor, pois há a possibilidade de prejudicar o envolvimento dos alunos no tópico que está sendo desenvolvido, criando um desalinhamento na interação orientada pelo professor. A iniciação voltada a resolver esse tipo de problema mostra o poder do professor na sala de aula.

Problemas de audição, causados por ruídos da aula ou a fala, em voz baixa, do

aluno, constituem mais uma fonte de problemas para o docente, pois pode pôr em risco a compreensão do professor e dos demais alunos, além de fazer com que os outros alunos percam a atenção na fala do aluno selecionado. O professor, como gestor da interação em sala de aula, e também ouvinte nela, tem a função de criar oportunidades para maior envolvimento entre todos os participantes; mas, para isso, deve garantir a sua compreensão da fala dos alunos.

Em suma, por meio da análise das fontes de problema do autorreparo heteroiniciado, chegamos às seguintes conclusões: (a) em uma aula de língua, os problemas de fala ou de compreensão, causados pelo uso inadequado da língua são as fontes ou motivos mais frequentes para o outro iniciar o reparo; (b) devido a diferentes papéis exercidos e uma questão de poder assimétrica, o professor e outros alunos podem iniciar o reparo voltado a problemas diferentes.

A partir das diversas trajetórias do autorreparo heteroiniciado, também pudemos entender melhor a cooperação entre os participantes na interação em sala de aula. Na seção 5.1, listamos três principais categorias de organização sequencial do autorreparo heteroiniciado: (a) heteroiniciação imediata pelo aluno ou pelo professor no segundo turno; (b) heteroiniciação adiada (de aluno) após o segundo turno; (c) heteroiniciação múltipla.

No autorreparo heteroiniciado na sala de aula, a organização sequencial pode expandindo-se em diversos turnos, não se limitando aos três turnos basilares: fonte de problema/iniciação de reparo/conclusão de reparo. Como os momentos de reparo na interação são eventos sociais, que contam com a participação de diferentes sujeitos, por um lado, a posição de iniciação do reparo pode ser localizada logo depois do turno da fonte de problema, bem como em vários turnos depois dele. Por outro lado, a organização sequencial do reparo, voltada a um mesmo turno

problemático do aluno, pode contar com várias vezes de iniciação de outros participantes até os problemas serem resolvidos.

Na sala de aula, a expansão da sequência organizacional do reparo mostra um processo de negociação de sentido, construído conjuntamente por professor e alunos. Além disso, a existência de uma sequência maior de reparos, contando com a iniciação tanto do professor como de outro (s) aluno (s), mostra a alocação de oportunidades de participação para os sujeitos que se envolvem na interação.

A posição de iniciação de reparo está intimamente ligada ao contexto situado. É uma decisão tomada pelos sujeitos na interação. Por exemplo, na segunda categoria supramencionada, outro aluno pode esperar o término dos turnos entre o professor e o aluno ratificado, para, então, iniciar o reparo.

Na organização sequencial, os turnos de reação de outros alunos (por exemplo, turno de risos antes do turno de conclusão de reparo e do turno de confirmação ou feedback do professor) precisam entrar no quadro de análise, visto que esses turnos fazem parte da sequência do reparo e mostram as ações dos participantes, envolvidos na criação da convergência de entendimento. Além disso, o turno de confirmação (feedback) do professor também contribui para a compreensão da fala institucional.

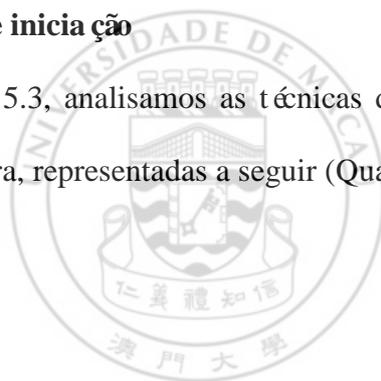
Ressaltamos, portanto, que precisamos expandir o nosso leque de análise, incluindo os turnos anteriores como uma parte da trajetória de reparo, em vez de só focalizar na trajetória de três turnos, levando sempre em consideração a reação de todos os participantes na interação, e não só os sujeitos que iniciam e concluem o reparo.

Por último, a análise de dados neste capítulo permite-nos repensar a questão da conclusão de reparo. Como definimos bem no início deste trabalho, a conclusão de reparo está associada à fonte de problema. Quando nós focalizamos o reparo, em

uma aula de língua não materna, a nossa atenção não pode ser só restrita ao nível linguístico. O sucesso do reparo não precisa ser obrigatoriamente a correção linguística, quando o motivo de iniciação de reparo é resolver outros problemas na fala, como dificuldade de audição, ambiguidade de sentido etc. Por isso, dizer que um reparo é conclusivo ou não depende da solução do problema que motiva a sua iniciação.

6.6.2 Modos de cooperação de docente e dos alunos não ratificados: um olhar voltado às técnicas de iniciação

Nas seções 5.2 e 5.3, analisamos as técnicas de iniciação adotadas por outros alunos e pela professora, representadas a seguir (Quadro 7).



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Quadro 7 – Técnicas de heteroiniciação no autorreparo

Técnicas de iniciação (alunos)		Técnicas de iniciação (professor)		Funções sociais
1	Marcador não lexical “Ah?”	1	Pergunta aberta	Resolver problema de desalinhamento, compreensão.
2	Alterância de código	2	Pedir tradução ou explicação em português.	
3	Repetição em pergunta	3	Pergunta aberta+ compreensão candidata.	Tentar se incluir na fala do aluno; pedir compartilhamento de informação.
4	Oferecimento de reparo candidato	4	Repetição parcial da fonte de problema + pronome interrogativo “quem” + compreensão candidata	Indicar a fonte de problemática; confirmar a sua compreensão.
		5	Repetição (parcial)	Identificar o problema na fala de aluno; ajudar o aluno a passar o seu problema na produção.
		6	Oferecimento do reparo /compreensão candidatos	
		7	Estimular o aluno a utilizar a língua materna.	
		8	Chamar atenção de alunos com expressões mais suaves, tais como “Aiaiai..”, “Está na lua?”.	Gerir a tarefa em foco; incluir todos na interação; chamar atenção do aluno; estimular a produção oral.
		9	Pedir em silêncio.	
10	Pedir falar mais alto			

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomamos, então, os resultados obtidos na análise, para discutir, de novo, a questão da cooperação, refletida no(s) turno(s) de iniciação.

Tanto os alunos como a professora iniciam o reparo, quando a fala do aluno ratificado causa dificuldades para a interação, sendo que as fontes (motivos) de problema para professor e alunos podem ser diferentes.

Para os alunos, fazer heteroiniciação pode ter a possibilidade de: (a) resolver algum problema de compreensão na fala do aluno ratificado; b) tentar acompanhar o processo da negociação de significado; (c) tentar ajudar o aluno ratificado a resolver um problema na produção; (d) contribuir, oferecendo alguma informação correta.

Para o professor, a heteroiniciação do reparo pode ter a intenção de:

- (a) resolver o desalinhamento com os alunos, ou seja, tentar estar no mesmo enquadre que eles. Nesse sentido, perguntas, como: “O que é que foi?”; “O que se passa?”; e ações, como: pedir tradução ou explicação em português;

- pergunta aberta/pergunta mais específica + compreensão candidata – são técnicas para resolver o problema de compreensão, que refletem o esforço do professor na orientação de fala do aluno para o enquadre pedagógico;
- (b) ao identificar o problema na fala do aluno, gerar a repetição total ou parcial do enunciado do aluno, a fim de permitir a ele ter consciência sobre o problema na sua fala;
 - (c) ajudar o aluno a solucionar uma dificuldade na produção, promover o andamento da fala-em-interação ou focalizar a forma correta, oferecendo insumo para correção de língua-alvo;
 - (d) resolver o problema de audição, tentando incluir todos os participantes na interação, exercendo o poder docente na orientação e a gestão da fala na interação em sala de aula;
 - (e) estimular o aluno, ratificado a necessidade de conclusão da tarefa em foco; ajudando-o a diminuir o estresse da produção, por meio da adoção de algumas expressões de brincadeira; e mudando, com isso, um contexto mais relaxante para a interação.

Há algumas técnicas de iniciação de reparo, utilizadas na fala cotidiana, que são utilizadas na interação em sala de aula, ainda que isso não seja frequente. Entre elas, estão: iniciadores “abertos”, que consistem no uso de pronome interrogativo (como, onde, quando, quem); iniciadores com repetição do turno de fonte de problema mais pronome interrogativo; e iniciadores com o prefácio *você quer dizer*. Os alunos utilizam inúmeras outras estratégias para iniciar o reparo: repetição com pergunta, alternância de código, oferta de um item de reparo candidato, a pergunta aberta “ã?” (que mostra a sua compreensão da fala em curso e a capacidade de questionar a fala de outro), entre outras.

A utilização dessas estratégias mostra a competência interacional dos alunos, apesar da limitação e do uso diversificado das técnicas de iniciação de reparo, por questões de baixa proficiência linguística ou falta de preparação dos recursos linguísticos interativos.

Além disso, essas estratégias têm algumas diferenças, se comparadas ao uso pelos falantes nativos de português, na fala quotidiana. Isso pode levar os professores a não reconhecerem o esforço desses alunos na participação na interação, interpretando-os como os aprendizes “não ativos” ou “não cooperativos”.

Quanto às técnicas utilizadas, nos nossos dados, vemos uma diversificação de estratégias adotadas pelo professor para resolver os problemas na interação em sala de aula. Comparando com os cinco iniciadores a que nos referimos no Capítulo 2, apenas o iniciador com o prefácio *você quer dizer* não foi utilizado nos dados sobre a categoria de autorreparo heteroiniciado. A professora, contudo, inúmeras estratégias, como: pedir tradução ou explicação em português; oferecer o reparo candidato; solicitar ao aluno a utilização da língua materna; pedir ao aluno para falar em voz mais alta; utilização expressões “de brincadeira”; entre outras ações para ajudar os participantes a ultrapassarem os problemas de compreensão, audição, produção oral, a fim de criar mais envolvimento entre na interação, o que favorece o alcance do objetivo pedagógico.

Por meio dessas estratégias discursivas, alunos e professor coconstroem um contexto favorável para um bom andamento da interação, atingindo o objetivo comum na sala de aula, que é aprendizagem.

O professor utiliza estratégias de iniciação mais diversificadas do que os alunos, porque: (a) é orientador e gestor da fala, tem mais poder e capacidade de gerar oportunidades de participação; (b) tem um nível maior de proficiência em língua

portuguesa e, portanto, mais recursos para iniciar o reparo.

Nas análises detalhadas deste capítulo, ilustramos uma série de técnicas de iniciação de reparo, utilizadas na interação, mostrando que, tanto a professora como os alunos estão atentos às falas uns dos outros e dispostos a resolver problemas que podem impedir a interação ou o seu acompanhamento. Isso justamente é um ato de disponibilidade e capacidade de cooperar com o outro. Embora não pretendamos fazer uma listagem generalizada, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que diferentes grupos de alunos e professores podem utilizar estratégias de iniciação de reparo distintas. O uso de determinada estratégia discursiva, em sala de aula, depende do repertório linguístico dos participantes, das suas relações interpessoais e, também, do contexto que está sendo coconstruído.

6.6.3 Modos de cooperação dos alunos: um olhar voltado ao turno de operação

O turno de operação do reparo revela como o aluno ratificado faz a tentativa de concluir o reparo iniciado pelo outro. Retomamos, a seguir, as operações principais, feitas pelo aluno ratificado, nos momentos de reparo iniciado pelo outro.

Para entendermos melhor essas operações, elas foram divididas em três categorias, segundo os seguintes critérios:

- (1) Primeira categoria: o foco de análise reside nas unidades linguísticas, que, uma vez organizadas, permitem que as ações construídas e as suas funções sociais sejam vistas.
- (2) Segunda categoria: o foco está nas ações dos alunos, tomadas de acordo com as solicitações de outros, que podem ser realizadas por diferentes formas de organização linguística.
- (3) Terceira categoria: operação zero, depois da iniciação do reparo, que é uma

escolha de ação, por parte do aluno ratificado, ao longo do processo de reparo. Ao nosso ver, a ausência de operação linguística constrói ações sociais; por isso, não usar a língua também é uma pista para interpretar a ação do outro.

Para melhor ilustrar as operações, no turno de conclusão dos alunos, colocamos, a seguir, um quadro, para mostrar as três categorias de operação e as suas funções sociais na interação sala de aula (Quadro 8).

Quadro 8 – Operações do autorreparo heteroiniciado e os seus efeitos interacionais

Operações da conclusão de reparo		Ações e funções sociais
1.	Inserir	Alterar a própria fala; tornar a informação mais clara.
2.	Completar	
3.	Deletar	
4.	Mudar de tópico	Alterar a própria fala, para tornar a fala mais delicada.
5.	Aceitar o reparo candidato	Reagir ao reparo candidato, no turno de iniciação do professor; confirmar a compreensão candidata, feita pelo professor
6.	Fazer escolha entre alternativas oferecidas pelo professor	
7.	Responder em chinês	Atender à solicitação de outro aluno, facilitando a compreensão do tópico da interação.
8.	fazer a tradução para o português	Atender à solicitação da professora, na organização interacional.
9.	Continuar a fala a pedido do professor	
10.	fala em voz mais alta	
11.	operação zero	Uma decisão, dependendo do contexto e da relação interpessoal.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com o que mostramos nesse quadro, vemos uma série de operações de conclusão de reparo que, podem ser divididas em três categorias, vistas a seguir.

A primeira, diz respeito às operações, que são facilmente identificadas, em termos de organização linguística, nomeadamente, as operações (1-6) mostradas no

quadro acima : inserir; completar; deletar; mudar de tópico; aceitar o reparo candidato, oferecido pelo professor, com marcador discursivo “Ah” + repetição da fala do professor; fazendo escolha entre alternativas, oferecidas pelo professor.

Como a língua é usada para agir no mundo, por meio desses manejamentos linguísticos, os alunos mostram a sua autonomia em usar a língua para atingir alguns objetivos sociais, como: inserir um elemento para tornar a informação oferecida mais clara; acrescentar alguns elementos para terminar o enunciado inacabado e completar a informação que falta; deletar um elemento, que pode dificultar a compreensão do outro e o bom andamento da interação; mudar o tópico da fala anterior para tornar a sua fala mais delicada, mais cuidadosa, para não prejudicar a face de outro e não danificar a sua relação com os demais.

Tratamos essas operações como “estratégias discursivas”, usadas pelos alunos, em busca de cooperar com os outros, na interação em sala de aula. Essas operações também mostram a competência internacional dos alunos, apesar de os mesmos terem níveis de proficiência relativamente baixos. Em outras palavras, os alunos conseguem, por meio das operações linguísticas, negociar os significados da fala de forma autônoma e estabelecer as relações interpessoais com os outros.

Por outro lado, no turno de conclusão de reparo, há outras duas operações, que são reações dos alunos, atentos à iniciação de reparo, feita pelo professor, com a técnica de oferecimento de reparo candidato (ou compreensão candidata). Tanto a operação “‘ah’+ repetição da fala do professor”, como “fazer resposta às alternativas fechadas oferecidas pelo professor” mostram alto nível do envolvimento do aluno na interação em sala de aula e, também, a sua autonomia na construção conjunta de significado com o professor. Especialmente, na resposta às alternativas fechadas, oferecidas pelo professor, descobrimos que o aluno pode não só escolher

simplesmente uma das alternativas, como era esperado, mas pode, segundo as informações que ele possui, fazer respostas mais completas, justificando as razões para selecionar uma ou ambas alternativas. Essa categoria de operações mostra que, a operação do reparo, adotada pelo aluno, é uma ação situada e uma decisão tomada, dependendo de diversos fatores.

A segunda categoria de operações, a que denominamos “operações interativas”, são reações do aluno à solicitação (ou à convite) de outro de fazer uma ação, favorecendo a continuação sucedida da interação. Outro colega e/ou o professor pode fazer a solicitação, mesmo que por motivos diferentes. Por isso, há uma diversidade de solicitações na interação. Nos nossos dados, o aluno pode atender à solicitação de outro aluno e falar em chinês, para resolver um problema de compreensão; as solicitações do professor podem ser feitas para exercer o seu controle e orientação para a interação na sala de aula, criando mais envolvimento e oportunidades de participação (pedir o aluno para falar em português; estimular o aluno a continuar a fala ou tomar o seu turno; pedir ao aluno para falar em voz alta, para outros participantes ouvirem etc.).

Independente do tipo de solicitação, quando o aluno atende ao pedido de outro, ele mostra que ele está envolvido atenciosamente na interação e disponível para reparar um problema que, em determinado momento, impede o bom andamento da interação. É um ato, também, de “cooperar”, uma vez que, por meio dessas operações, o aluno está se esforçando, junto com o outro, para alcançar um objetivo comum.

Na terceira categoria, colocamos, aqui, a “operação zero”, no turno posterior do turno de iniciação de reparo. Como ilustramos na análise, chegamos à conclusão de que a “ausência de operação linguística”, ou seja, a não tomada do turno de

conclusão de reparo, como deveria, pode ser vista como uma ação social, tomada pelo aluno, no contexto situado. A ação social e a língua não estão separadas; então, não usar a língua também é uma pista para interpretar a ação de outro.

A operação zero, então, não pode ser interpretada como um ato de “não cooperar”; no entanto, é também uma decisão, tomada situadamente pelo aluno, levando em consideração a construção da sua própria identidade, a sua relação com o outro, por isso, dependerá do seu próprio critério e do (no seu ponto de vista) deve ser reparado ou não.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Capítulo 7 - Considerações finais

Esta pesquisa propôs-se, como objetivo geral, a abordar a construção conjunta de cooperação em sala de aula, em nível interacional, por intermédio do fenômeno do reparo.

Tendo em consideração que a cooperação não é uma construção unilateral e que só pode, portanto, ser estudada em contexto, discutimos de que maneira os participantes se esforçam coletivamente para resolver problemas na interação e atingir um objetivo comum, no espaço sala de aula. Assim, pretendemos empreender uma discussão sobre a afirmação estereotipada de que “os alunos chineses são passivos”.

Por uma análise detalhada, focalizando o processo sequencial do reparo, na interação em sala de aula, queremos repensar o conceito de “cooperação” nesse contexto. Esse conceito precisa, pois, fundamentalmente, ser compreendido de forma localmente situada nas interações. Cooperar em diferentes contextos demanda repertórios linguístico-pragmáticos diferenciados, que assumem interpretações variadas também. Assim, a cooperação não pode ser pré-definida a partir de, por exemplo, uma lista de comportamentos verbais ou não-verbais. Ela é gerada e ganha os seus sentidos apenas quando observada em um contexto concreto de interação.

Para tal fim, o nosso foco se direciona para os momentos em que acontecem as duas categorias de autorreparo, cuja fonte problemática reside no próprio turno do aluno selecionado, isto é o autorreparo autoiniciado e o heterorreparo autoiniciado. Observando esses momentos de reparo, então, tentamos analisar as ações de cooperação, tomadas pelos participantes na interação em sala de aula.

A partir desse objeto, procuramos responder às seguintes indagações:

Quando o turno do aluno gera um problema para a interação, podendo pôr em risco a intersubjetividade entre os participantes e a realização do objetivo comum, que é aprender e usar adequadamente a língua-alvo, indagamos:

- 1) Em que momento os interagentes iniciam o reparo?
- 2) Com que recursos linguísticos fazem essa iniciação?
- 3) De que maneira o aluno selecionado “opera” para concluir o reparo?

A fim de responder a essas perguntas, analisamos as trajetórias de organização do processo do reparo, tentando entender a posição da sua iniciação, as técnicas de iniciação e as operações de conclusão do reparo.

Em relação aos três aspectos-chave da nossa análise, chegamos a considerações principais mencionadas a seguir.

Por meio das trajetórias de reparo, percebemos que, tanto o aluno, que produz a fonte problemática, quanto o professor e outros alunos, podem iniciar o reparo, uma ou mais vezes, nos momentos que, para eles, são adequados. Por exemplo, no autorreparo autoiniciado, observamos que o aluno pode aproveitar várias oportunidades na tomada de turnos para iniciar o autorreparo, nomeadamente na: mesma UCT, na transição do turno, no terceiro turno; e pode, também, iniciar várias vezes o reparo, nos turnos progressivos.

Por outro lado, no autorreparo heteroiniciado, o professor e outros alunos podem iniciar o reparo no terceiro turno ou nos outros turnos posteriores. Além disso, para um mesmo turno do aluno selecionado, o professor e outros alunos podem iniciar reparos para resolver problemas diferentes, gerados pelo mesmo enunciado.

Essas trajetórias mostram os esforços dos participantes para resolver problemas em conjunto. Esse é um processo assumido por nós como cooperação entre os participantes na interação. Além disso, também sinaliza o envolvimento atencioso

dos alunos na interação e a sua autonomia na busca para resolver inadequações apresentadas em sua fala.

Nas análises voltadas às técnicas de iniciação, pudemos observar como os participantes utilizam uma série de estratégias para sinalizar a iniciação do reparo. No autorreparo autoiniciado, ilustramos quatro tipos de iniciadores, nomeadamente, i) cortes de fala, ou seja, suspensão abrupta de um enunciado ou um som; ii) prolongamento de som; iii) marcador não lexical “eh”, “ehn”, e iv) pausa.

(1) Esses iniciadores ou sinalizadores de iniciação de reparo não podem ser tratados ou meramente interpretados como dificuldades na produção oral em língua-alvo, o que indicaria baixa proficiência de língua; mas devem ser entendidos como um recurso interativo, com funções conversacionais específicas (por exemplo: a preparação de fala, a organização do pensamento, a iniciação da tentativa de melhor organização de fala), o que indica o esforço do aluno em busca da solução de um problema em sua fala.

Por outro lado, observamos, também, as diferenças entre as técnicas de iniciação de reparo, adotadas pelos interagentes no processamento do autorreparo heteroiniciado. Isto é, o modo de iniciar o reparo está intimamente ligado ao(s) turno(s) anterior(es) e é uma decisão socialmente situada na interação.

(2) Os fatores que afetam a tomada dessa decisão são i) a fonte problemática no(s) turno(s) anterior(es); ii) o repertório linguístico compartilhado pelo falante e pelo seu interlocutor; iii) as relações interpessoais, e iv) os objetivos pedagógicos e interativos, influenciados por contextos macro e micro.

Em última análise dessa primeira conclusão, tanto os iniciadores do autorreparo autoiniciado como os do autorreparo heteroiniciado mostram o esforço do próprio aluno selecionado e o empenho dos outros participantes em resolver o problema na

interação, de uma forma colaborativa. Essas organizações linguísticas refletem ações sociais e têm as suas funções contextuais, tornando claro o empenho interativo dos participantes em “cooperar” com os outros para resolver, em conjunto, um problema na interação e atingir os objetivos contextualmente definidos.

Pela análise das operações de autorreparo, discutimos de que modo o próprio aluno selecionado resolve problemas na interação. Vemos que o modo de concluir o reparo (ou, em alguns casos, a operação zero do reparo) também está intimamente ligado ao(s) turno(s) anterior(es), que incluem: turno(s) de iniciação de reparo e outro(s) turno(s) envolvidos no processo inteiro de reparo. Em outras palavras, a forma como o aluno reage perante a iniciação de reparo está estreitamente relacionada às ações dos outros interagentes, sendo também determinada pelos diversos fatores contextuais, naquele momento, como a informação que o aluno possui, a relação com os outros e o seu entendimento do objetivo da tarefa em foco, por exemplo.

Nos capítulos 4 e 5, ilustramos uma série de operações de reparo, o que mostra também a competência interacional dos alunos chineses e a sua autonomia na participação em sala de aula. Mesmo que ainda possuam um nível de proficiência relativamente baixo na língua-alvo, os alunos conseguem utilizar recursos diversificados do seu repertório linguístico, a fim de interagir e negociar os sentidos com os outros, tornando a sua fala mais adequada naquele contexto. Essas operações também são sinalizadoras de “cooperação”, uma vez que são estratégias para evitar ou resolver problemas na interação, indicando o esforço para manter a intersubjetividade entre os participantes.

Em resumo, os três aspectos na análise das duas categorias de autorreparo mostram, em diferentes ângulos, o modo como se processa a cooperação entre os

participantes, na interação em sala de aula, fazendo-nos repensar a questão estereotipada da “passividade” dos alunos chineses.

Esses três aspectos, mesmo que sejam ângulos diferentes da nossa análise, estão interligados no processo de reparo: são as iniciações e operações que configuram a trajetória da organização de reparo; a iniciação, de certa maneira define a operação de reparo. Por isso, mesmo que tenhamos dado diferentes ênfases à análise desses três aspectos, estudamos as técnicas de iniciação e a operação, nas sequências de turnos, discutindo sobre as operações linguísticas e as ações sociais a elas subjacentes.

O reparo, então, ao nosso ver, é uma estratégia sistematicamente realizada como um mecanismo de cooperação conjunta dos participantes na interação. Dessa maneira, procuramos atingir o objetivo geral do presente trabalho, que buscava defender e demonstrar a construção conjunta da cooperação na sala de aula, respondendo às nossas perguntas de pesquisa, relevando as estratégias dos alunos chineses em cooperar com os outros interagentes na sala de aula.

Ao revelar de uma forma detalhada o mecanismo de organização do autorreparo, com fontes problemáticas na fala do aluno, a partir de uma visão interativa, algumas outras questões interativas merecem ser abordadas.

A análise dos três aspectos envolvidos no autorreparo permitiram-nos identificar, mais claramente, diversos tipos de fontes problemáticas, que os alunos reconhecem e que os motiva a agir, e também outras fontes, que não são reconhecidas pelos discentes. Essas interpretações, reconhecíveis nas atitudes verbais dos alunos, enriquecem a nossa percepção sobre as suas dificuldades na produção e compreensão oral e podem, então, tornar-se um objeto ou oportunidade de aprendizagem, afinal o objetivo das aulas de conversação, em língua portuguesa, é dar espaço para os alunos

ouvirem, compreenderem, refletirem e se expressarem adequadamente na língua-alvo. Além disso, as diferentes fontes problemáticas, contextualmente definidas pelo próprio aluno selecionado, pelo professor e por outros alunos participantes, mostram interesses divergentes, papéis diferentes e o poder assimétrico dos participantes na sala de aula. Assim, podemos, igualmente, ter acesso ao jogo social, que os interagentes estabelecem nas suas relações em sala de aula.

Em termos da teoria e metodologia, que orientam a nossa análise, este trabalho oferece uma perspectiva ou um método triangular, que junta a sociolinguística interacional (SI), a análise da conversa (AC) e a microanálise etnográfica (ME).

Com as metodologias de análise da conversa, conseguimos debater o autorreparo na sequência; focalizamos a organização de turno, em termos sintáticos; e revelamos as ações sociais subjacentes a essas sequências de turnos.

Com a perspectiva e metodologia da SI, conseguimos interpretar como enquadrar os momentos de reparo; entender como os significados são situadamente interpretados e coconstruídos pelos interagentes; e como a interação é influenciada pelos traços socioculturais.

Com a microanálise etnográfica, entendemos melhor os comportamentos verbais e não-verbais na coconstrução da ecologia imediata do contexto pedagógico; e a importância da influência mútua dos participantes envolvidos na interação.

Em resumo, a perspectiva e metodologia da análise da conversa oferece-nos um instrumento técnico-linguístico sofisticado, para analisar a forma de organização do reparo; e a SI e a ME oferecem-nos recursos para interpretação sociocultural dos fenômenos linguísticos, no sentido de entender melhor as ações sociais dos participantes e a complexidade do contexto construído na interação pelos interagentes.

Voltando à questão da passividade dos alunos chineses, que inspirou o ponto de partida do nosso estudo, sublinhamos que, com base no que analisamos, pudemos identificar um discente altamente colaborativo e atuante. No processo de resolução de problemas, todos agem, dentro da gama de seus repertórios, para colaborar com a interação. A questão é que os interagentes envolvidos nesses contextos precisam ser capazes de identificar, em nível micro, esse grau de cooperação. Ao fazer esse reconhecimento, certamente, o chamado alunos chinês deixará de ser categorizado como passivo.

As relações sociais de sala de aula, no que diz respeito ao reparo, podem ser delineadas pelos diferentes tipos de trajetórias, técnicas de iniciação e operações, que se realizam. Como todas essas estratégias discursivas são realizadas em conjunto, o grau de participação de discentes, e também de docentes, será definido, conforme a perspectiva que se tem sobre o posicionamento de professor e de aluno. Se o aluno chinês comporta-se de forma silenciosa em aula, pode ser porque talvez esteja experienciando uma sala de aula conservadora, na qual o professor é o único interagente considerado capaz de produzir conhecimento. Nesse sentido, não se pode falar de passividade, mas de um traço cultural desses tipos de sala de aula.

De qualquer forma, sob uma malha cultural conservadora, a organização interacional da sala de aula pode ser redesenhada, no sentido de propor outras formas, legitimadas pela comunidade de prática, de maneira a não ferir uma cultura de aprendizagem, mas a oferecer alternativas. Por outro lado, é preciso, também, aprender a reconhecer, mesmo sob essa cultura conservadora, que há um esforço de colaboração por parte dos interagentes, de acordo com as normas de participação escolar que aprenderam.

Como temos defendido, as interações que constroem o mundo social precisam

ser analisadas sob muitos pontos de vista – e não de forma dicotômica – ou corremos o risco de continuar perpetuando uma ideia de um aluno chinês passivo versus um aluno não-chinês ativo. Há muito mais variantes nessa dinâmica e, portanto, desfazer esse mito, é fundamental.

Por último, gostaríamos de dizer que este trabalho somente revela uma pequena parte da complexidade do fenômeno do reparo e da interação sala de aula. Com os nossos dados, abrimos oportunidades para fazer mais investigações, que possam revelar os mecanismos de outras categorias de reparo, por exemplo, o heterorreparo autoiniciado ou heteroiniciado, o autorreparo do professor, o reparo feito pelo aluno, que indica um problema na fala do professor, etc. Este estudo serve como um ponto de partida para as nossas futuras investigações e esperamos que mais pesquisadores possam se dedicar à investigação sobre a interação sala de aula e trazer mais informações e entendimento sobre esse espaço de construção do conhecimento e de formação do ser humano.

Referências Bibliográficas

- André M. (2005). Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. *Educação & tecnologia* 10(1).
- _____. (2013). *Etnografia da prática escolar*. Papirus Editora: Campinas, SP.
- _____. (2018). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes* 18(43): 46-57.
- Asher, R. E. & Simpson, J. M. (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. New York: Pergamon Press.
- Barbosa, B. T. (1999). O fenômeno do reparo na fala. *Veredas* 4(1): 91-109.
- Bateson, G. (2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola.
- Beach, W. A. (2008). Conversation analysis. *The international encyclopedia of communication*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Blom, J.P. & Gumperz, John J. (1986). Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In: John Gumperz and Del Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics* (pp. 407-434). Oxford: Blackwell.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing Language' in superdiversity. Working Papers. In: *Urban Language and Literacies*, Paper 67. London: King's College London Working Papers.
- Brown, L. & Yeon, J. (2015). *The handbook of Korean linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Carvalho, A. M. P. & Gonçalves, M. E. R. (2000). Forma-ção continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão Continuous teacher training: video as technology to facilitate reflection. *Cadernos de Pesquisa* 2000(111): 71-94.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Chen, Z. (2004). Repair Sequences in EFL Classroom Conversation: A Corpus-Based Study. *Modern Foreign Languages*, 4, 008.
- Cook-Gumperz, J. & Gumperz, J. J. (2011). Commentary: Frames and contexts. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 21(2): 283-286.
- Derry, S. J., et al. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences* 19(1): 3-53.
- Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics* 28(1): 69-101.
- Drew, P. & Heritage, J. (2013). *Contemporary studies in conversation analysis*. London: SAGE Publication Ltd.
- Drew, P., et al. (2013). Self-repair and action construction. *Conversational repair and human understanding*: 71-94.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investiga-ção em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generaliza-ção. *Revista Lusófona de Educação* (11): 113-132.
- Duff, P. (2012). *Case study research in applied linguistics*. New York: Routledge.
- Egbert, M. (1998). *Miscommunication in language proficiency interviews of first-year German students: A comparison with natural conversation. Talking and testing* (pp.147-172). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- _____ (2004). Other-initiated repair and membership categorization – some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of Pragmatics* 36: 1467-1498.
- _____ (1997). Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. *Journal of Pragmatics* 27(5): 611-634.
- Ephratt, M. (2012). We try harder – Silence and Grice’s cooperative principle, maxims and implicatures. *Language & Communication* 32(1): 62-79.
- Erickson, F. (1975). One function of proxemic shifts in face-to-face interaction. *Organization of behavior in face-to-face interaction* (pp. 175-187). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- _____ (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In: LeCompte Margaret Diane, Wendy L. Millroy and Judith Preissle (Eds.) *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press.
- _____ (1996). Ethnographic microanalysis. In: S. L. E. McKay & Hornberger, N. H. E. *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 283-306). Cambridge, Cambridge University:.
- _____ (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. (3th ed.). (pp 177-192). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Erickson, F. & Shultz, J. J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. San Diego: Academic Press.
- Fabrício, B. F. (1999). Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. Intercâmbio. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X, 8.
- _____ (2007). Co-participação tática-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. *Calidoscópico* 5(2): 125-138.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1982). Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: gambits and repairs. In: N. E. Enkvist (Ed). *Impromptu speech: A symposium* (pp. 71-103). Turku, Finland: Abo Akademi.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26(2): 237-259.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gall, M. D., et al. (1996). *Educational research: an introduction*. New York: Pearson Longman Publishing.

- Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico* 4(1): 66-80.
- _____ (2008). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp.17-38). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Garcez, P. d. M. & Loder, L. L. (2005). Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *DELTA: revista de documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada* 21(2): 279-312.
- Garcez, P. M. & Melo, P. S. de (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidade de Porto Alegre. *Polifonia* 13(13).
- Garcez, P. M. & Ostermann, A.C. (2002). Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. *Sociolingüística interacional* (pp. 257-264). São Paulo: Loyola.
- Garcez, P. M. & Ribeiro, B. T. (2002). *Sociolingüística interacional* (pp. 149-182). São Paulo: Loyola.
- Garcez, P. M., et al. (2012). Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico* 10(2): 211-224.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas* 35(3): 20-29.
- Goffman, E. (1957). Alienation from interaction. *Human relations* 10(1): 47-60.
- _____ (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life. Butler, Bodies that Matter*. N.Y.: Doubleday
- _____ (1964). The neglected situation. *American anthropologist* 66(6): 133-136.
- _____ (1967). On face-work. *Interaction ritual*: 5-45.
- _____ (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience* Harvard: University Press.
- _____ (1979). Footing. *Semiotic* 25: 1-29.
- _____ (1982). *Where the Action is, Interaction Ritual* (pp. 149-270). New York: Pantheon.
- _____ (2002). A situação negligenciada. *Sociolingüística Interacional* (pp. 11-30). Porto Alegre: Editora AGE.

- Goodwin, C. (1987). Forgetfulness as an interactive resource. *Social psychology quarterly* 50(2): 115-130.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole and J. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics* (Vol. 3). Speech acts. New York: Academic Press.
- _____ (1982). Lógica e conversa ção. *Fundamentos metodol ógicos da ling üística 4*: 81-103.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso de ensino do portugu ês em Macau a falantes de l íngua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Gu, W. (2012). É s ó ouvir? H á mais... Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de L íngua Portuguesa na China. C. Li. Macau: Instituto Polit écnico de Macau.
- Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1999). On interactional sociolinguistic method. *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (pp. 453-471). Berlin & New Work: Mouton de Gruyter
- _____ (2002). Conven ções de contextualiza ção. In: Ribeiro, B.T. & Garcez, P.M. *Socioling üística interacional*. (2.ed.) .(pp. 149-182). S ão Paulo: Edi ções Loyola
- _____ (2015). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. *The Handbook of Discourse Analysis* (310-323). Massachusetts: Blackwell Publishers
- Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J.(1982). Introduction: Language and the communication of social identity. *Language and social identity* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. & Gumperz, J. (2006). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. *Studies in Interactional Sociolinguistics* 25 (p.50). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2008). Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? *Journal of Sociolinguistics* 12(4): 532-545.
- _____ (2011). Commentary: frames and contexts: another look at the macromicro link. *Pragmatics* 2: 283-286.
- Hall, J. K. (2007). Redressing the roles of correction and repair in research on second and foreign language learning. *The Modern Language Journal* 91(4): 511-526.

- Hayashi M., Raymond G., & Sidnell, J. (Eds.) (2013). *Conversational Repair and Human Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. & B. Paltridge (2011). *Bloomsbury companion to discourse analysis*. London & New York: Continuum International Publisher Group.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin..
- _____ (1974). Ways of speaking. *Explorations in the ethnography of speaking 1*: 433-451.
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in Society* 3(2): 181-199.
- Jung, E. H. S. (1999). The organization of second language classroom repair. *Issues in Applied Linguistics* 10(2): 153-171.
- Kanitz, A. (2010). *Rediscutindo correção e reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na fala-em-interação de sala de aula*. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25990/000755179.pdf?sequence=1>
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7(2): 200-215.
- Kendrick, K. (2015). Other-initiated repair in English. *Open Linguistics*, 1(1).
- Kim, S. H. & Kim, K. (2015). Conversation Analysis. *The Handbook of Korean Linguistics*. New Jersey: Wiley-Blackwell
- Kitzinger, C. (2012). Repair. *The handbook of conversation analysis* (pp.229-256). New Jersey: Blackwell-Wiley..
- Ladeira, W. T. (2007). Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. *Revista de C. Humanas* 7(1): 43-56.
- Lauerbach, G. (1982). Face-work in Reparaturen: ein Charakteristikum von Lerner. *Native Speaker-Diskursen*. L.A.U.T., Paper n. 81, Series B. Trier.
- Leão, L. B. C. (2013). Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. *Working Papers em Linguística* 14(1): 65-79.
- Liddicoat, A. J. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Liebscher, G. & J. Dailey-O'Cain (2003). Conversational Repair as a Role-Defining Mechanism in Classroom Interaction. *The Modern Language Journal* 87(3): 375-390.

- Lins, M. d. P. P. & Reis, R. R. As implicações conversacionais e a construção do humor: uma análise de entrevistas do programa televisivo CQC. Cadernos do CNLF. In: *Anais do XVI CNLF* (p. 317). (Vol. XVI, n. 4, 7.1). Rio de Janeiro: CIEFIL.
- Loder, L. L. (2006). *Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. 2006. 157 f, Dissertação (Mestrado em Letras)—Programa de Pós-Graduação em Letras
- _____ (2008a). Noções fundamentais: a organização de reparo. In: Loder, L. L.; Jung, N.M. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 59-94). Campinas: Mercado de Letras.
- _____ (2008b). O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica* (pp. 127-161). Campinas, Mercado de Letras.
- Lüdke, M. & André Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luk, J. C. M., & Lin, A. M. Y. (2007). *Classroom interactions as cross-cultural encounters: Native speakers in EFL lessons*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 33(5): 703-736.
- Mckay, S. L & Hornberger, N. H. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Maheux-Pelletier, G. & A. Golato (2008). Repair in membership categorization in French. *Language in Society* 37(5): 689-712.
- Marega, L. M. P. & N. M. Jung (2011). A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra? *Revista Veredas* 15(1).
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Londres: Routledge.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7(2): 183-213.
- _____ (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society* 19(3): 349-377.
- Mehan, H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues1. *Human development* 41(4): 245-269.
- Mooney, A. (2004). Co-operation, violations and making sense. *Journal of Pragmatics* 36(5): 899-920.

- Mori, J. & Zuengler, J. (2008). Conversation Analysis and Talk-in-Interaction in Classrooms. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 773-785). Springer, Boston, MA.
- Moutinho, R. (2012). Quem chama a atenção é o professor? O dinamismo dos posicionamentos em uma Sala de Aula de PFOL. *Fragmentum* 2(35): 50-58.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração* 1(3): 1-5.
- Niederauer, M. (2014). Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53(2), 403-424.
- Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics* 16(1): 59-83.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, M. C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. Hicks (Ed.). *Discourse, Learning, and Schooling* (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias* 2(3).
- Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* - P. C. N. (1998). Brasília: MEC/SEF.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. New York: Routledge.
- Pereira, M. G. D. (2002). Introdução. *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Rio de Janeiro: Palavra/Departamento de Letras da PUC-Rio.
- Pham, D. T. (2010). The Cooperative Principle: Does Grice's Framework Fit Vietnamese Language Culture. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 1(2): 197-219.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language learning* 44(3): 493-527.
- Pinho, M. (2012). Reflexão sobre "A face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem". Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China. C. Li. Macau, Instituto Politécnico de Macau.

- Pires, C. C. (2017). *A negociação de co-pertencimento de professores e alunos na sala de aula de PLE: um estudo empírico sobre a interação face a face* (Doutorado). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8651>
- Ramos, I. F. D. (2010). *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (1998). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Rio Grande do Sul: Editora AGE.
- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. (2002). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola.
- Robinson, J. (2013). *Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: The case of partial questioning repeats* (pp. 261–292). *Conversational Repair and Human Understanding*. M. Hayashi, Raymond, G, Sidnell, J. (Eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, C. (1999). As estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. *Linguagem & Ensino* 2: 11-35.
- Ryan, H. (2013). The effect of classroom environment on student learning. *Honors Theses* 2. Paper 2375. Michigan: Western Michigan University ScholarWorks at WMU.
- Sacks, H., et al. (1974). Chapter 1 – A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language* 50(4): 696-735.
- Sacks, H., et al. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). Amsterdam: Elsevier.
- Saliés, T. G. (2011). Formando professores: uma heurística reflexiva. *Signótica* 23(2): 459-473.
- Sargent, T. C. (2009). Revolutionizing Ritual Interaction in the Classroom: Constructing the Chinese Renaissance of the Twenty-First Century. *Modern China* 35(6): 632-661.
- _____ (2011). New curriculum reform implementation and the transformation of educational beliefs, practices, and structures in Gansu Province. *Chinese Education & Society* 44(6): 47-72.
- Saville-Troike, M. (2008). *The ethnography of communication: An introduction* (Vol. 14, p. 351). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Schegloff, E. A. (1979). The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation in Discourse and Syntax. *Syntax and Semantics* (Vol .12, pp. 261-286). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- _____ (1987). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. *Talk and social organisation* 1: 70-85.
- _____ (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American journal of sociology* 97(5): 1295-1345.
- _____ (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse processes* 23(3): 499-545.
- _____ (2000). When 'others' initiate repair. *Applied linguistics* 21(2): 205-243.
- _____ (2007). Sequence organization in interaction. *A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. *Conversational repair and human understanding* (pp. 41-70).Cambride: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., et al. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2): 361-382.
- Schiffrin, D. (1996). Interactional sociolinguistics. *Sociolinguistics and language teaching* 4: 307-328.
- Schlatter, M., et al. (2004). O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de hoje* 137: 345-378.
- Seedhouse, P. (2004). The organization of repair in language classrooms. *Language learning* 54(S1): 141-180.
- _____ (2007). On ethnomethodological CA and “linguistic CA”: A reply to Hall. *The Modern Language Journal* 91(4): 527-533.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Massachusetts: Wiley-Blackwell Pub.
- Silva, C. R., Andrade, D. N. P., & Ostermann, A. C. (2009). Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL* 7(13).
- Simpson, R., et al. (2013). The functions of self-initiated self-repair in the second language Chinese classroom 1. *International Journal of Applied Linguistics* 23(2): 144-165.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Tang, X. (2014). "Self-repair Practices in a Chinese as a Second Language Classroom." *臺灣華語教學研究* 2(總第 9): 101-133.
- Tannen, D. (1989). Talking Voices: Repetition. *Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. New York: Cambridge.
- _____ (1992). How men and women use language differently in their lives and in the classroom. *The Education Digest* 57(6): 3.
- _____ (2004). Interactional sociolinguistics. In: Ammon. H. et al. (eds) *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (pp.76-87). Berlin: De Gruyter Mouton
- _____ (2005). Interactional sociolinguistics as a resource for intercultural pragmatics. *Intercultural Pragmatics* 2(2): 205-208.
- Tannen, D., et al. (2015). *The handbook of discourse analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tavares, R. R. (2006). A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. *Pesquisa em lingüística aplicada: Temas e métodos*. (71-97) . Pelotas: EDUCAT.
- Teis, M. A., & Teis, D. T. (2006). A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, 1, 1-8.
- Teixeira e Silva, R. M. C. (2009). O Que é Ser Bom Aluno? Reflexões Sobre a Construção da Identidade de Aprendizes Chineses em Sala de Aula de Português Língua Estrangeira. *VI Congresso Internacional da ABRALIN*, Brazilian Association of Linguistics.
- _____ (2010). A aula de língua não materna sob uma perspectiva sociointeracional. *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce, Italy: Pensa Multimedia Editores.
- _____ (2016). Silence and silencing in the classroom of Portuguese as a foreign language in Macau: Identity and interculturality. *Interface-Journal of European Languages and Literatures* 1(01).
- Teixeira e Silva, R. & Martins, C. (2011). Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language. In: Preisler B., I. Klitgård, & A. Fabricius (eds.), *Language and Learning in the International University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and Language Learner*. London: Longman.

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic & Racial Studies* 30(6): 1024-1054.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: University Press.
- Watkins, D. A. & Biggs, J. B. (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences*, ERIC. Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong; The Australian Council for Educational Research, Ltd Australia; Canada; Hong Kong. Hong Kong : CERC ; Camberwell, Melbourne, Vic. : ACER, 199
- Watson, R. & Gastaldo, E (2015). *Etnometodologia e análise da conversa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.
- Yan, Q. (2012). "Quem são os “alunos chineses”? A necessidade de repensar a questão da identidade." *Fragmentum* 2(35): 28-32.
- Zhang, F. (2012). Estudo sobre metodologia comunicativa aplicada no ensino de produção oral de língua portuguesa para estrangeiros. *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. C. Li. Macau, Instituto Politécnico de Macau.
- Zhang, W. (1998). "Repair in Chinese conversation." Tese de doutorado 香港大學學位論文[Universidade de Hongkong].
- Zhao, J. (2012). O ensino do português na China na era da informação. *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. C. Li. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- 任利那[Ren, Lina] (2011). An Analysis of Teacher Talk of Excellent Senior-High School English Teachers in Reading Classes in the New Curriculum Setting, 浙江大学[Universidade de Zhejiang].
- 刘佳音[Liu, Jiayin] (2016). "国内会话修正研究文献调研." [Investigação dos estudos sobre o reparo na China] 图书馆学研究[Estudo de biblioteconomia](2): 98-100.
- 刘佳音[Liu, Jiayin] (2016). 汉语作为第二语言的学习者课堂会话修正研究 [Reparo na interação das Aulas de Chinês como Segunda Língua], (Tese de doutorado) 吉林大学[Universidade de Jilin].
- 刘佳音&彭爽[Liu, Jiayin & Peng, Shuang](2018). "韩国留学生汉语口语课堂会话修正功能研究[Estudo sobre as Funções do Reparo nas Aulas de Conversação em chinês para os alunos coreanos]." 东疆学刊[Jornal acadêmico de Dongjiang](1): 64-67.

- 杨姝[Yang,Shu](2005). 从会话分析的角度看课堂交际中的修正现象[Fenômeno de reparo na interação sala de aula: a partir duma visão de Análise de Conversa], (dissertação de mestrado)东北师范大学[Universidade Normal do Nordeste].
- 姚剑鹏[Yao, Jianpeng] (2006). 自我监控和调节一语环境下会话自我修补的元认知研究[Um estudo metacognitivo sobre o autocontrole e autoajustamento do autorreparo na interação do contexto monolingual], Tese de doutorado) 上海交通大学[Universidade Jiaotong de Shanghai].
- 姚剑鹏[Yao, Jianpeng](2008). "对会话自我修补的研究." [Autorreparo na interação]当代语言学[Linguística contemporânea]10(2): 147-157.
- 姚剑鹏[Yao, Jianpeng](2013). 英语会话自我修补：二语课堂互动环境下的研究：English speech self-repair mechanism: research in L2 interactive classroom context, 上海交通大学出版社[Editora Universidade Jiaotong de Shanghai].
- 姚剑鹏[Yao, Jianpeng](2015). "中国大学英语学习者会话自我修补研究." [Autorreparo dos aprendizes do curso de inglês para os universitários chineses]英语研究[Estudos sobre inglês](2): 48-56.
- 崔艳艳[Cui, Yanyan] (2014). "违反礼貌原则的准则所产生的会话含意." [Implicatura Conversacional produzida no momento de violação do princípio de polidez]大众文艺[Arte Popular] 13: 154.
- 张玉婷[Zhang, Yuting] (2010). 汉语会话他启自修型修正的互动性研究[A natureza interativa do autorreparo heteroiniciado na conversa em chinês], (Dissertação do mestrado)上海外国语大学[Universidade de Estudos Estrangeiros de Shanghai].
- 教育部[Ministério da Educação da China] (2001). "基础教育课程改革纲要(试行).[Programa da reforma do plano curricular do ensino básico]人民教育 [Educação do povo](9): 17-19.
- 易利[Yi, Li](2007). "会话自我修正优先的语境因素." [Fatores contextuais para a preferência do autorreparo na conversa] 中山大学研究生学刊[Jornal dos alunos de pós-graduação da Universidade de Sun Yat-sen] 28(1): 122-128.
- 曾玲[Zeng, Ling] (2011). "英语专业学生同话轮修正分布研究." [A distribuições do reparo no mesmo turno dos alunos do curso de inglês]湖南科技大学学报：社会科学版[Jornal acadêmico da Universidade de Tecnologia de Ciências sociais e humanas]14(3): 85-88.
- 朱娅蓉[Zhu, Yarong] (2010). 教师启动的会话修正研究——基于中国研究生公共英语口语课堂语料的实证研究[O reparo iniciado pelo professor: um estudo empírico baseado no corpus das aulas de inglês para alunos de pós-graduação na

- China]. (Tese de doutorado)上海外国语大学[Universidade de Estudos Estrangeiros de Shanghai].
- 李悦娥[Li, Yuee] (1996). "会话中的阻碍修正结构分析." [A análise sobre a trajetória de impedimento de reparo na conversa] 外国语 [Línguas Estrangeiras](5): 39-44.
- 李梅 (2011)[Li, Mei]. "半机构性话语中他人修正的启动——以汉语电视访谈为例." [As técnicas de iniciação no heterorreparo na conversa semi-institucional: um exemplo de entrevista televisiva em chinês] 西安外国语大学学报 [Jornal acadêmico da Universidade de Estudos Estrangeiros de Xi'an] 19(4): 30-34.
- 李瑞萍&吉哲民[Li, Ruiping& Ji, Zemin](2014). "合作原则与礼貌原则促进英语授课效果分析." [Análise de eficiência do ensino de inglês promovido pelo princípio de cooperação e princípio de polidez] 内蒙古电大学刊 [Jornal acadêmico da universidade televisiva da Neimenggu](3): 105-107.
- 李艳华[Li, Yanhua] (2012). "会话修正与大学英语课堂教学." [Reparo conversacional e ensino de inglês na sala de aula para universitários] 吉林省教育学院学报(下旬) [Jornal acadêmico do Instituto Pedagógico da Província de Jili] 28(9): 59-60.
- 杨柳[Yang, Liu] (2008). 基于语料库的 ESL 学习者会话修正研究 [Reparo nas falas de aprendizes de inglês para estrangeiro: um estudo baseado no corpus], 中国海洋大学.
- 林琼[Lin, Qiong] (2007). "从会话互动原则评析会话修补内部结构模型." [A análise do modelo de estrutura de reparo a partir do princípio de interação] 天津外国语学院学报 [Jornal acadêmico da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin] 14(5): 7-12.
- 王华[Wang, Hua](2012). "基于语料库的大学生英语口语自我修正研究." [Um estudo baseado no corpus sobre autorreparo na produção oral de inglês dos universitários] 武昌理工学院学报 [Jornal acadêmico do Instituto Politécnico de Wuchang](3): 121-122.
- 范文芳&赵光晖[Fan, Wenfang & Zhao, Guanghui] (2015). "外语课堂教学会话中修正结构的多元化模式." [Modelos diversificados da estrutura de reparo na interação nas aulas de línguas estrangeiras] 外语研究 [Estudos de línguas estrangeiras](2): 44-50.
- 许迎迎[Xu, Yingying] (2011). 高中英语学习者口语自我修正研究 [Autorreparo na fala dos aprendizes de inglês no ensino médio], (Tese de doutorado) 曲阜师范大学 [Universidade Normal de Qufu].

- 郭晨[Guo, Chen] (2009). "会话合作原则在英语教学中的应用." [O uso de princípio de cooperação no ensino de inglês] 中国校外教育[Educação extraescolar na China](8): 118-118.
- 陈晓玲[Chen, Xiaoling] (2013). 从会话合作原则探讨大学英语教师课堂用语[A fala do professor nas aulas para universitários: uma análise a partir do princípio de cooperação], (Tese de doutorado) 上海师范大学[Universidade Normal de Shanghai].
- 陈浩, et al. [Chen, hao.et al.](2013). "基于语料的大学英语读写课堂会话修正研究." [Reparo conversacional nas aulas de leitura e produção oral de inglês para universitários: um estudo baseado nos corpus linguísticos] 长春理工大学学报 [Jornal acadêmico do Instituto Politécnico de Changchun].
- 陈立平, et al. [Chen, Liping et al] (2005). "大学生英语口语自我修正性别差异研究." [Um estudo sobre diferença de gênero no autorreparo na produção oral em inglês dos alunos universitários] 现代外语[Línguas estrangeiras modernas] 28(3): 279-287.
- 陈立平&濮建忠[Chen, Liping & Pu, Jianzhong] (2007). "基于语料库的大学生英语口语自我修正研究." [Um estudo baseado nos corpus linguísticos sobre o autorreparo na produção oral em inglês dos alunos universitários] 外语教学 [Ensino de línguas estrangeiras] 28(2): 57-61.
- 颜巧容[Yan, Qiaorong] (2017). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作[A cooperação na educação de língua portuguesa entre a parte continental da China e a Região Especial Administrativa de Macau e os Países de Língua Portuguesa]. 葡语国家发展报告[Relatório do desenvolvimento dos países de língua portuguesa]. 王成安, 张敏, 刘金兰[In. Wang Chengan, Zhangmin e Liu Jinlan]. 北京[Pequim], 社科文献出版社[Editora acadêmica de ciências sociais]: 44-57.
- 颜晓华[Yan, Xiaohua] (2009). "影响会话自我修正的隐性因素——面子." [Fator implícito que podem influenciar o autorreparo na conversa: face] 南华大学学报: 社会科学版[Jornal acadêmico da Universidade de Nanhua: ciências sociais] 10(3): 90-93.
- 颜晓华&邹梦琴[Yan, Xiaohua & Zou, Mengqin] (2010). "课堂言语互动中的会话修正分析." [Análise de reparo conversacional na interação sala de aula] 淮阴师范学院学报 (自然科学版) [Jornal acadêmico do Instituto pedagógico de Huaiyin (ciências naturais)] 09(3): 236-240.
- 鲁艳芳[Lu, Yanfang] (2009). "互动教学模式对成人外语教学的启示." [A inspiração do modelo interativo para ensino de línguas estrangeiras para adultos] 湖北大学成人教育学院学报[Jornal acadêmico da Faculdade de Educação de Adultos da Universidade de Hubei] 27(1): 72-74.

- 许迎迎[Xu, Yingying] (2011). 高中英语学习者口语自我修正研究[Autorreparo na fala dos aprendizes de inglês no ensino médio], (Tese de doutorado)曲阜师范大学[Universidade Normal de Qufu].
- 郭晨[Guo, Chen] (2009). "会话合作原则在英语教学中的应用." [O uso de princípio de cooperação no ensino de inglês]中国校外教育[Educação extraescolar na China](8): 118-118.
- 陈晓玲[Chen, Xiaoling] (2013). 从会话合作原则探讨大学英语教师课堂用语[A fala do professor nas aulas para universitários: uma análise a partir do princípio de cooperação], (Tese de doutorado)上海师范大学[Universidade Normal de Shanghai].
- 陈浩, et al. [Chen, hao.et al.](2013). "基于语料的大学英语读写课堂会话修正研究." [Reparo conversacional nas aulas de leitura e produção oral de inglês para universitários: um estudo baseado nos corpus linguísticos]长春理工大学学报 [Jornal acadêmico do Instituto Politécnico de Changchun].
- 陈立平, et al. [Chen, Liping et al] (2005). "大学生英语口语自我修正性别差异研究." [Um estudo sobre diferença de gênero no autorreparo na produção oral em inglês dos alunos universitários]现代外语[Linguagens estrangeiras modernas] 28(3): 279-287.
- 陈立平&濮建忠[Chen, Liping & Pu, Jianzhong] (2007). "基于语料库的大学生英语口语自我修正研究." [Um estudo baseado nos corpus linguísticos sobre o autorreparo na produção oral em inglês dos alunos universitários]外语教学 [Ensino de línguas estrangeiras] 28(2): 57-61.
- 颜巧容[Yan, Qiaorong] (2017). 中国内地与澳门特区及葡语国家在葡语专业教育领域的合作[A cooperação na educação de língua portuguesa entre a parte continental da China e a Região Especial Administrativa de Macau e os Países de Língua Portuguesa]. 葡语国家发展报告[Relatório do desenvolvimento dos países de língua portuguesa]. 王成安, 张敏, 刘金兰[In. Wang Chengan, Zhangmin e Liu Jinlan]. 北京[Pequim], 社科文献出版社[Editora acadêmica de ciências sociais]: 44-57.
- 颜晓华[Yan, Xiaohua] (2009). "影响会话自我修正的隐性因素——面子." [Fator implícito que podem influenciar o autorreparo na conversa: face]南华大学学报: 社会科学版[Jornal acadêmico da Universidade de Nanhua: ciências sociais] 10(3): 90-93.
- 颜晓华&邹梦琴[Yan, Xiaohua & Zou, Mengqin] (2010). "课堂言语互动中的会话修正分析." [Análise de reparo conversacional na interação sala de aula] 淮阴师范学院学报 (自然科学版) [Jornal acadêmico do Instituto pedagógico de Huaiyin (ciências naturais)] 09(3): 236-240.

鲁艳芳[Lu, Yanfang] (2009). "互动教学模式对成人外语教学的启示." [A
inspiração do modelo interativo para ensino de línguas estrangeiras para adultos]
湖北大学成人教育学院学报[Jornal acadêmico da Faculdade de Educação de
Adultos da Universidade de Hubei] 27(1): 72-74.



澳門大學
UNIVERSIDADE DE MACAU
UNIVERSITY OF MACAU

Anexo – Transcrição das aulas filmadas

Aula 1

1.	Lida	Ok, então, vamos continuar, já podemos falar sobre ((Pausa))sobre vossos diálogos?
2.		
3.	André	Diálogo, diálogos?
4.	Lida	Você é te/O André falou com a Viana. Onde está a Viana? ()ainda.
5.	André	Ahn
6.	Lida	Ok.
7.	André	Ahn:: [De/de/Des] ((André tentando falar algo, mas a fala foi interrompida, porque a professora estava chamando a Flávia))
8.		
9.	Lida	[Flávia, o intervalo acabou. ((A Flávia para de mexer na câmera fotográfica)). Também?
10.		
11.	André	Desculpe. Pode, pode fazer um/um diálogo?
12.	Lida	Você não, você já conversaram, não é?
13.	André	Ahã!
14.	Lida	Terminaram a conversa? [Terminaram?
15.	André	[Shh!] ((Como outros alunos ainda estão conversando entre si, André vira para trás e faz “Shh” para pedir silêncio))
16.		
17.	Lida	Terminaram?
18.	Alunos	Sim.
19.	Lida	Sim? Então, agora, por exemplo, a Vanessa vai contar os problemas da Cristina. Das férias da Cristina. E a Cristina fala sobre os problemas da Vanessa. Não é?
20.		
21.		
22.	Helena	Sim.
23.	Lida	Fazem assim, trocam, também?
24.	Aluna	Sim.
25.	Lida	Ok? Podemos começar? Sim? Quem é que quer começar primeiro? Flávia!
26.		
27.	Flávia	Hhhh.
28.	Lida	Depois tira as fotografias depois da aula, também? Pode ser?
29.	André	Ahã
30.	Lida	Sim? Flávia?
31.	Flávia	(2,2) ((Flávia deixou ao lado a máquina de fotos com sorriso))
32.	Lida	Ok, Flávia, quer falar sobre os problemas do/do Pedro?
33.	Flávia	Sim.
34.	Lida	das férias?
35.	Flávia	Eh:Ele, Ahn, ele foi o membro da orquestra, Ahn, quando eu estive na escola prima/primeira.
36.		
37.	Lida	Na escola <u>primária</u> ? Ah é? <u>Tocou</u> na orquestra?
38.	Pedro	<i>Saxophone</i>
39.	Lida	Ah, saxofone, sim?
40.	Alunos	Saxofone.
41.	Lida	Você e/você sabem que o Pedro toca Saxofone? ((Escreve a palavra no quadro))
42.		
43.	Alunos	Sim.
44.	Lida	Sa-xo-fo-ne.
45.	Alunos	Sa-xo-fo-ne
46.	Lida	O Pedro toca saxofone.
47.	Flávia	Ele foi ao/à Europa com os alunos (1.5) naquela orquestra, e assistiu um espetáculo com/com: os alunos. Mas durante a viagem, Ahn, o instrumento dele foi perdido.
48.		
49.		
50.	Lida	Oh:::
51.	Flávia	Então, a professora comprou o instrumento novo para ele. E Eh:,ele

	52.		continui assistir a/assistir o espetáculo.
	53.	Lida	Ah: ok. Então, o Pedro foi com orquestra com grupo dos colegas para Europa. Que país da Europa?
	54.		
	55.	Pedro	Ahn, França=
	56.	Lida	=França?
	57.	Pedro	Itália.
	58.	Lida	Ah::(Escreve a palavra no quadro)
	59.	Pedro	Austria ((Vira para outros colegas))
	60.	Alunos	Ou/ostria
	61.	Lida	Áustria ((escreveu algo no quadro))
	62.	alunos	Áustria
	63.	Lida	Então, Pedro foi, com os colegas a vários países europeus não é? VÁRIOS
	64.		PAÍSES [EUROPEUS.((escrevendo palavras no quadro))
	65.	Alunos	[vários () Europeus
	66.	Lida	Vários, vocês sabem, não é?
	67.	Alunos	Sim
	68.	Lida	Então, país é masculino, não é? Países, então, vários países europeus,
	69.		vários países da Europa, não é? ((Alguns alunos anotam as palavras
	70.		novas))Qual foi problema do Pedro, então?
	71.	Flávia	Ele, ele/O instrumento dele foi perdido.
	72.	Lida	Então, o Pedro PERDEU o Saxofone.
	73.	Alunos	Oh::Hhhh
	74.	Lida	Não é?
	75.	Pedro	Não. Eu=
	76.	Lida	=Não foi o Pedro?
	77.	Pedro	Foi o aeroporto=
	78.	Lida	=Oh:
	79.	Pedro	Alguma coisa.
	80.	Lida	Então, houve um problema no aeroporto, não é? E o saxofone perdeu-se,
	81.		não é? Ok. ((Entrou a Viana, Lida escreveu algo no quadro))
	82.	André	((O André vira para Pedro)) O seu saxofone perdeu-se?
	83.	Pedro	Perdeu no transporte aéreo.
	84.	Lida	Então, os funcionários, se calhar, no aeroporto perderam saxofone, não é?
	85.	Luís	Sim.
	86.	Lida	O saxofone de-sa-pa-receu, sabem? Sabem desaparecer?((escrevendo a
	87.		palavra “desaparecer no quarto”))
	88.	André	desapareceu
	89.	Alunos	De-sa-pa-re-cer.((vários alunos repetem a pronúncia da palavra e fazem
	90.		anotação.))
	91.	Lida	Então, o saxofone desapareceu, não é? Ok. Pois é o saxofone é muito
	92.		caro, não é Pedro?
	93.	Aluna	Sim.
	94.	André	() ((O André virou para atrás e falou algo)
	95.	Alunos	Hhhh
	96.	Lida	Compraram Saxofone?
	97.	Alunos	Hhhh
	98.	Pedro	Ahn, foi oito mil yuans
	99.	Lida	Oito mil yuans, [pois é muito caro.
	100.	Alunos	[Oh:: Meu Deus. ((Alguns alunos continuam
	101.		comentando))
	102.	Lida	Pois é muito bem, Pedro, então, e os problemas das férias da Flávia, quais
	103.		são?
	104.	Pedro	()((muitos ruídos dos alunos na aula))
	105.	Lida	Shhhh:Vamos ouvir o Pedro.
	106.	Pedro	Na:: sexta feira passada. Ah:: o Flávia /a Flávia foi o parque Yu Yuan. Yu
	107.		Yuan parque.
	108.	Alunos	Hhhh

	109.	Lida	O parque Yu Yuan=
	110.	Pedro	=yuyuan, parque yuyuan. Com::Com o casal?
	111.	Lida	Com UM casal. Amigos, amigos dela?
	112.	Pedro	E (2.2) Ela fez a vela.
	113.	Lida	Ela FEZ DE VELA. Ok.
	114.		((Helena virou para pedro e falou com ele em chinês))
	115. 116.	Lida	Esta express ão é uma express ão NOVA para todos, ok? Sim? ((Lida escreve a express ão no quadro))
	117.	Lida	Voc ês j á sabem fazer de, n ão é?
	118.	Alunos	Mhm.
	119. 120. 121. 122.	Lida	Fingir ser alguma coisa n ão é? ((Ricardo acena com a cabe ça)) Por exemplo, num filme, num filme. Um ator faz de Jos é Uma atriz faz de M ária. Neste caso, é um pouco diferente. Porque a Fl ávia foi a um parque com: um casal, namorados, n ão é?
	123.	Alunos	Mhm
	124.	Lida	Um rapaz e uma rapariga. E ela era uma terceira pessoa.
	125.	Alunos	Oh:: Hhhh
	126.	Andr é	<i>Terceira pessoa</i>
	127. 128.	Lida	Ent ão, em portugu ês de Portugal, n ós dizemos a Fl ávia foi fazer, fazer de vela, n ão é? Sabe que o que é uma vela?
	129.	Alunos	Hhhh.
	130.	Lida	Sabe o que é uma vela?
	131.		(1.5)
	132.	Lida	Sabe o que é uma VELA?
	133.	Aluna	Vela
	134.	Lida	A vela de um bolo de anivers ário, por exemplo.
	135.	Sofia	Oh:::
	136.	Lida	Voc ês
	137.	Alunos	Oh::: ((alguns alunos acenam com a cabe ça))
	138.	Lida	Uma vela, n ão é?
	139.	Alunos	Oh:::
	140. 141.	Lida	Ent ão, normalmente, quando h á um jantar rom ântico, normalmente na mesa tem uma vela, n ão é?
	142.	Alunos	oh::: sim
	143.	Lida	Ent ão, é uma terceira pessoa, é vela.
	144.	alunos	Hhhhh.
	145.	Lida	Fl ávia é vela.
	146.	Alunos	Hhhhh.
	147.	Lida	Isso é o problema?
	148.	Pedro	N ão. () ((O Pedro abala o m ão))
	149.	Lida	Ah? Ok.
	150. 151.	Pedro	O problema é ao chegar ao parque Yuyuan. Ahn: Ainda haver/ainda houve muitas pessoas. Eles, que estiveram a esperar em fila.
	152.	Lida	Ah::
	153. 154.	Pedro	Ahn, porque/como, a comprar os bilhetes é f ácil, ent ão, eles decidiram ir para almo çar num: restaurante.
	155. 156.	Lida	Eh::Pedro, muitas pessoas na fila? Ent ão, dif ícil comprar bilhetes. N ão f ácil!
	157.	Pedro	N ão f ácil.
	158. 159.	Lida	Ah, ok, ent ão é dif ícil comprar os bilhetes. Ent ão eles decidiram ir almo çar.
	160.	Pedro	Mhm.
	161.	Lida	Problema?
	162.	Alunos	Hhhhh.
	163.	Helena	Este é o problema
	164.	Lida	Este é o problema.
	165.	Pedro	Mhm! Sim.

166.	Lida	N ão compraram os bilhetes.
167.	Pedro	Este é a primeira/o primeiro problema.
168.	Lida	Primeiro problema, h á mais?
169. 170.	Pedro	E, a seguir, eles voltaram para comprar/comprar os bilhetes. E ele/eles entraram no parque Yuyuan
171.	Lida	Ah ã?
172.	Pedro	E, Eh, Ahn, algumas horas depois, Ahn, o tempo:: fi/ fez mal
173.	Lida	Ficou mal tempo=
174.	Pedro	=Sim, é
175.	Lida	Choveu.
176.	Pedro	Choveu.
177.	Lida	Choveu muito.
178.	Pedro	Choveu muito.
179.	Lida	Mhm
180.	Pedro	Este é o segundo problema
181.	Lida	Segundo problema, significa que h á mais ainda?
182.	Alunos	Mhm
183.	Lida	Ok
184.	Aluna	(Fala o terceiro problema)
185.	Pedro	A seguir eles voltam para o dormitório.
186.	Lida	Ok, pronto. Ent ão, sa ãam do parque e voltaram para a universidade.
187.	Pedro	Mhm.
188.	Lida	Ok, muito bem. Tr ês problemas, ent ão. Primeiro problema. Qual foi?
189.	Lu ía	Foi: dif íil comprar bilhetes.
190.	Lida	Dif íil comprar bilhetes. Mu:itas=
191.	Alunos	=pes[soas.()
192.	Lida	[pessoas na fila
193.	Lida	Segundo problema?
194.	Alunos	Choveu. O tempo foi mal=
195.	Lida	=Choveu. Terceiro problema?
196.	Lu ía	N ão divertir-se
197.	Lida	N ão se divertiram muito. A Fl ávia fez de vela.
198.	Alunos	Hhhhhh.
199.	Lida	E depois, segundo, voltaram para universidade mais cedo, n ão é?
200.	Alunos	Mhm.
201. 202. 203.	Lida	Ok,Muito bem. Ent ão, LU ía. ((v ários alunos viram-se para a Lu ía)) E os problemas delas, das férias delas. Um problema da Sofia e um problema da helena?
204. 205.	Lu ía	Eh:: Sim, Eh:::Oh::No este férias, o Helena ((levanta a cabeça, pensando.)) (2.0)
206.	Helena	A Helena ((Virou-se para a direção da Lu ía))
207.	Sofia	A Helena. ((Virou-se para falar com a Lu ía))
208.	Lu ía	A Helena
209.	Lida	O que aconteceu à Helena, Lu ía?
210.	Lu ía	A Helena fui::Shan Xi prov íncia ?
211. 212.	Alunos	Oh::: ((O André parou de beber a água e começou a rir, Gabriel também riu e baixou a cabeça))
213.	Alunos	Oh::Ah ã::
214.	Lida	Ah, Foi a Shan xi
215.	Alunos	Ah:::
216.	Lu ía	Com muitas pessoas=
217.	Helena	=Com muitas pessoas.
218.	Lida	Com muitas pessoas. Ah!
219.	André	Mas no seu olhar, somente existe uma.
220.	Alunos	Hhhhh.
221.	Lida	André em Português.
222.	André	Mas, mas no mundo dela, ela já vê ela[já veu, veu uma pessoa.

	223.	Helena	[<i>Chega, não fala mais</i>
	224. . 225.	Lida	T ábem, pronto, o Andr é pronto. O Andr éest áa brincar com a Helena, N ão é? Helena.
	226.	Helena	Sim.
	227.	Lida	N ão h áproblema, pois n ão?
	228.	Helena	Sim.
	229.	Lida	Ok.
	230.	Alunos	Hhhhh.
	231.	Lida	Helena, n ão, n ão h áproblema, pois n ão? °N ão , n ão h áproblema °
	232.	Helena	Oh: ((a Helena baixou a cabe ça e riu))
	230	Alunos	Hhhhhh.
	231.	Lida	OK, LU ÍA. Vamos deixar a Lu ía falar.
	232. . 233. .	Lu ía	Eh:::E esta viagem foi a pri/Prima-vera vez para a Helena. Eh:e:Eh: ir visitar (2.0)
	234.	Lida	Primeira vez que ela visitou a Shanxi?
	235.	Lu ía	N ão visitar com as fam fias dela.
	236.	Lida	Ah::
	237.	Andr é	Hhhh
	238.	Lida	A primeira vez que ela viajou SEM a fam fia.
	239.	Lu ía	Ah::
	240.	Lida	É. N ão é?
	241.	Lu ía	Ela teve muita saudade dos pais dela e:: e ela chorou todo o dia.
	242.	Lida	Oh:
	243.	Alunos	Ahn?
	244.	Helena	<i>Parece que sofri bastante.</i> ((A Helena tapou a boca com a m ão e riu))
	245.	Alunos	Hhhhh
	246.	Lida	Helena, em portugu ês! Em portugu ês! Ai!
	247.	Helena	((Helena tapou a boca com a m ão e riu))
	248.	Lu ía	E ela tem um amigo(0.5) ((tapando a boca)) espe °cial °
	249.	Alunos	Hhhhh
	250.	Lu ía	Ele émui/ele foi muito simp ático, ele fez companhia a Helena todo a dia.
	251.	Alunos	Oh::
	252.	Andr é	()
	253.	Lida	Toda a viagem, toda a viagem, n ão é?
	254.	Alunos	Sim.
	255.	Lida	Sim? Sim. O Andr édisse °Rom ântico °
	256.	Alunos	Hhhhh.
	257. . 258. . 259. .	Lida	Helena, todos queriam tamb ém ter assim uma viagem especial como Helena, não é? Estão todos a pensar “Ah, que bom, a Helena estava triste, ma:s encontrou um amigo especial.”
	260.	Alunos	Hhhh.
	261. . 262.	Lida	N ão é? Todos os meninos e todas as meninas est ão a pensar, ah, t ão bom, que bom, a Helena.
	263.	Alunos	Hhhh
	264.	Lida	Muito sorte, Helena. n ão é?
	265.	Helena	N ão. °
	266.	Lida	N ão é?
	267.	Helena	Eu tive muito saudade de meus pais e eu, Cho:
	268.	Lida	Chorei
	269.	Helena	Chorei todos os dias
	270.	Alunos	OH:::((O Andr évirou atr ás para fazer um coment ário em chin ês))
	271.	Lida	Pois é que horror!
	272.	Sofia	Que horror!
	273. . 274.	Lida	E agora, Helena, agora, se viajar outra vez sozinha, achas que vai ficar outra vez triste?
	275.	Helena	Sim
	276.	Lida	Oh, Ok. Ent ão, na pr óxima vez, viaja com a fam fia.

	277.	Helena	Sim.
	278.	André	(Marido)
	279.	Lida	Pode ser o marido, quem sabe, uns anos mais tarde, não é, André?
	280.	Alunos	Hhhhh
	281.	Lida	Ai, o André tem muita imaginação. Não é?
	282.	Alunos	Hhhhh.
	283.	Lida	Cheio de imaginação. Sofia, algum problema da/talvez da Lu ía?
	284. .	Sofia	Ah, sim. Quando ela e os pais dela. DELA ((Risos da Sofia e dos outros alunos)) Foi/foram, foram o Sichuan província. Eh, eles Eh: alugaram, eles alugaram um apartamuito, mas o apartamuito é muito:((fazendo a limpeza da voz da garganta))
	285. .		
	286. .		
	287. .		
	288.	Alunos	Hhhhh
	289.	Lida	Então? ((Escrevendo a palavra apartamento no quadro))
	290.	Sofia	Desculpe, [a apartamento foi, foi
	291.	Lida	[calma, calma, calma
	292.	Sofia	Foi, foi (pésimo)
	293.	Lida	O apartamento era péssimo. Ahã?
	294. .	Sofia	E também foi muito caro. O Lu/O luzes/o luzes do apartamento foi/foram avili/aviliados
	295.		
	296. .	Lida	Ah: Então, não havia LUZ, não é? No apartamento ((Escrevendo algo no quadro)). Luz, não é? Vocês, vocês tentam fazer assim ((fazer o gesto de ligar a luz)) e , ah , não há luz, não é? Não funciona. ((os alunos acenam com a cabeça)). Então podemos dizer “não havia luz” no apartamento. ((a Lida escreveu algo no quadro enquanto alguns alunos anotam a expressão))A professora S ívia e a professora Joana, mais tarde vão explicar esta gramática, também?
	297. .		
	298. .		
	299. .		
	300. .		
	301. .		
	302.		
	303.	Alunos	Mhm.
	304. .	Lida	O pretérito imperfeito, depois elas vão explicar como fazer, não é? ((alunos acenam com a cabeça)) Nós estamos a descrever uma coisa que aconteceu no passado, não é? Estamos a falar- Então nós precisamos de dizer “não havia luz” no apartamento. Tá bem?
	305. .		
	306. .		
	307. .		
	308. .	Sofia	Não havia luz no apartamuito. E eles sa/eles saíram para, para, para procurar os ((vira para Lu ía)) <i>Como se diz</i> ()
	310.	Lida	Como se diz, o quê, o quê?
	311.	Sofia	Um momento ((folheando o livro))
	312.	Lu ía	A dona, Ahn: a dona do este apartamento.
	313.	Lida	Ah: foram procurar a dona do apartamento.
	314.	Sofia	Mhm. E ele trocar/trocaram um apartamento mais pequeno.
	315.	Lida	Ok, mhm.
	316.	Sofia	É tudo.
	317.	Lida	É tudo. Pronto. Não foi um grande problema, pois não, Lu ía?
	318.	Lu ía	Eh::
	319. .	Lida	Mas um pouco chato, não é? Um pouco chato. Muito bem. Quem fala agora, quem mais?
	320.		
	321.	André	()((levanta a mão))
	322.	Lida	O André? Vai falar sobre problema de: =
	323.	André	= Viana
	324.	Lida	Viana, da Violeta.
	325. .	Andre	Ahn: Quando a Viana visitou Chengde que é uma cidade famosa e bonita na China, ela foi uma aluna da escola primária? ((Olhando para Lida))
	326.		
	327.	Lida	Primária
	328. .	André	Primária. Assim Ele/Ela foi com a família de/dela: E eles assistiram um grupo de turismo
	329.		
	330.	Lida	Ahã.
	331. .	André	Eles, Eles passaram cinco dias lá mas não puderam aproveitar bem estas dias para apreciar as paisagens, porque a guia-a guia levou, levou-os=
	332.		
	333.	Lida	=É o guia, a guia? É uma guia turística?
	334.	André	Sim, levou-lhes a comprar muitas coisas.

	335.	Lida	Oh:::
	336.	André	E visitar lojas.
	337. . 338.	Lida	Oh::: Isso é muito chato, não é? ((dirige-se para quadro e escreve algo no quadro))
	339.	André	Sim, sim mas, mas eles/ela ainda gosta desta cidade.
	340.	Lida	Ah, ok ((escrevendo no quadro))
	341.	André	Por isso, ela visitou esta cidade depois. Sozinha.
	342.	Lida	Mhm, muito bem. Sofia, então qual foi o problema da Viana?
	343. . 344.	Sofia	Hhh, Ahn, ela, ela/quando ela visitou/visitou a Chengde/ Ahn, visitou Chengde, Ahn, para:cinco dias viagem. Ahn:::
	345.	Lida	Aiiii, Sofia, aiaiai
	346.	Aluna	Aiaiai.
	347.	André	((falando com a Sofia em chinês)) ()
	348.	Lida	Aiaiai!Está Lua!
	349. . 350.	Sofia	O guia de/O guia dela Ahn:((Perguntando àHelena)) <i>Como se diz “sempre”em português?</i>
	351.	alunos	Sempre
	352. . 353.	Sofia	Sempre/sempre le/levar/levOU/levou ela para comprar alguma coisa. Ahn, e e/ela foi, foi muito Eh:::
	354.	Lida	Ficou chateada.
	355.	Sofia	Chateada.
	356. . 357.	Lida	Sim, Sofia, tem que estar a ouvir, também? ((Sofia acena com a cabeça)) Não pode estar na lua. VIANA, e os problemas do André? Das férias?
	358. . 359. . 360.	Viana	Sim, quando, quando André/Ahn,quando André visitou/visitou Hubei, Yichang, com, com a família, Ahn, ele encontrou/ele encontrou, Eh, um tempo muito mal.
	361.	Lida	Ah:.
	362.	Viana	Eh, todo os dias, todos os dias [estive a chover, estive a chover
	363.	Lida	[Oh:]
	364. . 365.	Viana	Ele já não, estive no hotel todos os dias, e vi o televisão, o pai dele visita, visitou a cidade na/quando chove, chover? ((fazendo um gesto de chover))
	366. . 367.	Lida	Ah, então o pai resolveu visitar a cidade, mas o André decidiu ficar no hotel.
	368.	André e Viana	Sim ((acena com a cabeça))
	369.	Lida	Ahã Flávia, quais são os problemas das férias do André?
	370.		(2.5)
	371.	Lida	Está Lua?
	372.	Flávia	Eh::: O/o tempo estar/estive mal .
	373.	Lida	Sim?
	374.	Flávia	Esteve a chover.
	375.	Lida	Ah: e então, só?
	376.	Pedro	<i>Ele ficou no hotel °</i>
	377.	Flávia	Ahn. Então ele, ele ficou /ficou no hotel.
	378.	Lida	Sim. E agora Flávia, obrigada Pedro.
	379.	Alunos	Hhhhh.
	380.	Pedro	()
	381.	Alunos	Hhhh
	382. . 383.	Lida	Sim, ok, muito bem. Ok. Cécilia, e sobre as férias da Maria? Maria teve problemas?
	384. . 385. . 386. . 387.	Cécilia	Sim, a família da Maria decidiu ir a Montanha Taihang. Nas férias de Verão, o pai dela dirigiu, Eh: na auto-estrada, mas ele perdeu-se. ((A Lida escreveu algo no quadro)) e depois elas foram à saída da autoestrada e param o carro. O pai dela perguntou a pe-des-tre, pedestre.
	388.	Lida	Perguntou a uma pessoa, não é?
	389.	Cécilia	Ah, perguntou uma pessoa. Sim. E depois, eles encontraram o caminho.
	390.	Lida	Ah: Ok, qual foi o problema, da Maria?

	391.	Alunos	Perdeu-se. Perderam-se
	392.	Lida	Quem é que se perdeu? Foi a Maria? Se perdeu?
	393.	Alunos	O pai.
	394. . 395.	Lida	Exatamente, o pai dele. Não é? Mhm, o pai / Eles, Ahn, foram de carro, e eles foram pela (0.5)autoestrada.
	396.	Alunos	[autoestrada
	397.	Lida	Ok, muito bem. Então a Maria, a Cátia teve problemas?
	398.	Maria	Sim. A Maria, Eh:
	399.	Alunos	Hhhhh
	400.	Lida	A Cátia ↓
	401.	alunos	Hhhh
	402. . 403. . 404.	Maria	E a Cátia, Eh, Eh, e a família os pais dela, Ahn, almoçaram num restaurante chinês. E Ahn, quando eles acabaram de almoçar, o empregado deu-lhes a conta, mas foi errada. Mas ela/ele não eh: (0.5)
	405.	Lida	Não percebeu.
	406.	Maria	Admite/admitiu, [Eh, a erro/o erro.
	407.	Lida	[Ah::] ((escrevendo a palavra no quadro))
	408. . 409.	Maria	E a Cátia e os pais pagaram a conta e saíram de restaurante para evitar o argumento.
	410. . 411.	Lida	Ah: ok, para evitar problemas. OK. Perceberam o problema da Cátia? Nas férias? No restaurante? Qual foi o problema com a conta. A conta estava?
	412.	Pedro	Errado=
	413. . 414.	Lida	=Errada, não é? O empregado de mesa enganou-se na conta, não é? Verbo enganar-se ((escrevendo a palavra no quadro))
	415.	Aluna	Enganar-se
	416. . 417. . 418.	Lida	When I make a mistake, I Can say "Ah: desculpe, enganei-me". Enganar-se, não é? Eu enganei-me. Ou, ah: o empregado de mesa enganou-se. Ele enganou-se. A conta está errada. Não é? Sim?
	419.	Alunos	Mhm
	420. . 421. . 422. . 423.	Lida	Mas o problema é que o empregado da mesa não quis, não quis admitir o erro. Ele não disse "Ah, desculpe, eu enganei-me". Ele disse: "Não, não, não, não há erro nenhum. A conta está muito bem. É assim, é esta conta", não é?
	424.	Lu ía	Que horror! ((A Lu ía usa um tom de surpresa))
	425.	Alunos	Hhhhh
	426.	Lida	Que horror, não é? Este empregado de mesa é horrível.
	427.	Alunos	Hhhhh
	428.	Lida	Mas a Cátia e a família não voltam a este restaurante, pois não, Cátia?
	429.	Cátia	Não.
	430. . 431.	Lida	Não voltam lá não vão lá mais. E vão dizer aos amigos todos, aquele restaurante é muito mau, não é?
	432.	Alunos	Hhh, Sim
	433. . 434.	Lida	Ok, então, percebem "enganhar-se", não é? O empregado de mesa(0.5) enganou-se na conta. Mas não adminiu: [o erro.
	435.	Alunos	[erro
	436. . 437.	Lida	Então, a família da Cátia saiu do restaurante para evitar os problemas, não é? Pagaram e foram para casa. Ou para o hotel. Ok. Muito bem.
	438. . 439.	Lida	Ok, quem é que falta. Vanessa, tem alguma coisa interessante sobre a Cristina nas férias.
	440.	Vanessa	Não é interessante.
	441.	Lida	Não é interessante?
	442.	Vanessa	Sim
	443.	Lida	É ou não é?
	444.	Vanessa	Não é
	445.	Lida	Oh: tá bem. Mas nós queremos saber.
	446.	Vanessa	Eh: ok, A Cristina foi Qingdao, foi ()
	447.	Lida	Foi a Qingdao.

448. . 449.	Vanessa	Com a amiga e a irmã nova da amiga dela há dois anos. Eh: E eles/ Ahn, elas, eh, foram à praça/praca/praca ()
450.	Lida	Pode dizer nome em chinês, não faz mal.
451.	Vanessa	Foram a uma praça.
452.	Lida	Foram a uma praça.Sim.
453. . 454.	Vanessa	E Ahn: há/houve um palhaço. (2.0)
455.	André	(Palhaço?)(virando para o Simão)
456.	Simão	()
457. .	Lida	Eles encontraram um palhaço?
458.	Vanessa	Palhaço lá
459.	Lida	Ah! ok. Sim? ((escrevendo a palavra no quadro))
460. . 461.	Vanessa	E este palhaço, eh: vestiu eh: roupas coloridas, eh: e eh: foi muito bonito, e () da amiga dela quis, Ahn, quis tirar fotos com este palhaço.
462.	Lida	Ah::
463.	Vanessa	Ahn:::
464.	Cristina	Mas
465.	Vanessa	MAS
466.	Cristina	°Mas a Cristina()°
467. 468. .	Vanessa	Eh::mas a Cristina e a amiga dela estavam muito cansada e não pre/prestaram muitas atenções eh:com a irmã nova. E então, Eh
469. .	Cristina	()((Cristina está dando pistas para a Vanessa)).
470. . 471. . 472. .	Vanessa	Ela foi sozinha para tirar fotos com este palhaço e quando a Cristina e a amiga ouviram o choro da irmã ((Lida escreve algo no quadro)) Elas(2.0)Ah! O palhaço, Ahn:::
473.		(5.0)
474.	Cristina	Quis
475.	Vanessa	Oh: o palhaço quis dinheiro
476.	Lida	Ah:::
477.	Vanessa	para tirar fotos
478.	Lida	Ah:::
479.	Vanessa	MAS,Ahn: A irmã
480.	Cristina	a irmã
481.	Vanessa	A irmã hhh, Ahn, tirou fotos, Eh:por /Ahn/ por/ por a máquina.
482.	Lida	Com a máquina dela.
483.	Vanessa	Eh: Sim
484.	Lida	Não? Sim, ok, Ahã
485.	Vanessa	Mas, e não teve dinheiro.
486.	Lida	Mhm,ela não tinha dinheiro
487.	Vanessa	Ah, então, ela chorou/chorou.
488.	Lida	Ah:::
489.	Vanessa	E a Cristina, eh: foi/foi a palhaço para Eh: desconto.
490.	Lida	Pedir desconto?
491.	Vanessa	Hhh.Sim.
492. .	Lida.	Oh, meu deus!
493.	Alunos	Hhhh.
494. . 495.	Lida	((Lida escreve algo no quadro)) Mhm. Conseguiu o desconto ou não conseguiu? Pagou ou não pagou as fotografias, Vanessa?
496.	Vanessa	Pa/pagou.
497.	Lida	Pagou. Um preço mais baixo, [com o desconto.
498.	Vanessa	[Sim, sim]
499.	Lida	Vocês perceberam o problema da amiga da Cristina?
500.	André	Não.
501.	Lida	Não?
502.	Luís	O que é desconto?
503. . 504.	Lida	O que é um desconto? Cristina, o que é pedir um desconto? É pedir um preço mais

	505.	Cristina	Mais baixo=
	506.	Lida	=Mais baixo, não é? Por exemplo, o palhaço/Sabe o que é um palhaço.
	507.	Alunos	Sim
	508. . 509. . 510. . 511. . 512. . 513.	Lida	Ele, queria dinheiro para pagar as fotografias. A menina tirou fotografias ao palhaço e ele disse que, ah, tem que lhe pagar as fotografias, não é? Muito estranho. Ahn: A menina não tinha dinheiro e então ela chorou, e ela não tinha dinheiro para pagar as fotografias, não é? Então a Cristina resolveu o problema como? Pediu ao palhaço um desconto, pediu para baixar o preço da fotografia. As fotografias custam::
	514.	Vanessa	Vinte yuans
	515.	Lida	Vinte.
	516.	Critina	Ahn? Dez yuans. E depois baixa.
	517. . 518. . 519. . 520.	Lida	E depois baixou para dez yuan. Não é? Sofia, Então isso é um desconto. O/As fotografias eram vinte, vinte yuan, e depois custaram dez yuan. Então é um desconto, não é? Ok. Ok, nós não vamos ter muito mais tempo.
	521.	Alunos	Mhm
	522.	Lida	Não é?
	523.	Alunos	Sim
	524.	André	Sim, com fome ((André toca a barriga))
	525. . 526. . 527.	Lida	Vamos terminar com uma música também? Que é uma música boa também para as férias. Ahn, tem um ritmo muito animado. (0.5) Mas vocês precisam de fazer um pequeno exercício, também?
	528.	Alunos	Sim
	529. . 530.	Lida	Tira uma e passa, também? Tira uma e passa, uma e passa. Tira uma e passa, uma e passa.((distribuindo as folhas)
	531.	Lida	E assim que se chama a música.
	532.		((Lida coloca CD e passa musica))
	533.	Lida	A música chama-se “Eu gosto é de Verão”, não é?
	534.	Pedro	(gosto muito...)
	535.	Lida	Não tem cópia, Pedro?((um aluno passa cópia ao Pedro))
	536. . 537. . 538. . 539.	Lida	Ok, então, eu gosto. É o verbo, gostar, não é? E depois vocês têm a í. Esse É não é o verbo, é o enfase, não é? ((os alunos acenam com a cabeça e disse “Ahn”)) É enfase para dar ao Verão. Eu gosto é do Verão. Gosto muito do Verão. Nós também temos, temos a primavera, não é? Mais?
	540.	Alunos	Verão, Outono, Inverno.
	541. . 542. . 543.	Lida	Inverno, ok, então, nesta música, ela fala da primavera, do verão, do Outono, do Inverno. E disse o que aconteceu a cada uma estação do ano. Também?
	544.	Alunos	Sim.
	545.	Lida	Vocês vão colocar as palavras que faltam aqui. Não é?
	546.	Alunos	Sim.
	547.		((Lida passa Música))
	548. . 549. . 550.	Lida	Ok, pronto, problema da (), está cansado. Ok, então, tentem ver com colega do lado, palavras é que colega tem, se tem mais ou tem menos.
	551.		((Os alunos se interagem entre si, a Lida passa tirando dúvida dos alunos))
	552. . 553. . 554. .	Lida	Ok, podemos ver todos juntos? Sim? Todos juntos? Então qual é a primeira faltam/no primeiro espaço/ falta/faltam duas palavras. Uma é o::O que é que falta? ((escrevendo algo no quadro)) é o..
	555.	Aluna	Sol.
	556. . 557. . 558.	Lida	Ser o sol? Mhm:mhm::É difícil, ninguém pôs? Difícil, pronto, não faz mal, a primeira é muito difícil, vamos passar a segunda. No verão, os dias ficam...
	559.	Alunos	Maiores
	560.	Lida	Maiores, é verdade, não é?
	561.	Alunos	sim
	562.	Lida	E as roupas ficam...

	563.	Alunos	Menores ((alguns falam melhores))
	564. . 565. . 566.	Lida	Menores, é o contrário, não é? Maior, menor... Sim? ((passando para a frente da sala, escrevendo no quadro)) Porque é que ele disse as roupas ficam menores? Normalmente estão muito...
	567.	André	[Quente.]
	568.	Lida	[calor. Então nós vestimos roupa mais...
	569.	André	Fresco.
	570.	Lida	Fresca, menos roupas também, não é?
	571.	Aluna	Sim
	572. . 573.	Lida	Por exemplo, saia, calção, não é? T-shirt. Então as roupas ficam...menores. Que mais? E depois?
	574.	Alunos	(Eu gosto é do verão)
	575.	Lida	Eu gosto é do verão. Então, qual é a estação preferida dele?
	576.	Alunos	Verão.
	577.	Lida	É o verão. Ahn. E depois? Saltamos e rirmos na...
	578.	Alunos	praias.
	579. . 580.	Lida	Praias. No verão, vamos à praia, não é? Muitos portugueses vão à praia. Então, no Outono?
	581.	Alunos	A escola/
	582.	Lida	A escola...
	583.	Alunos	(ameixa)
	584. . 585. . 586.	Lida	ahã é normalmente, é quando está mais ou menos começa o outono, também começam as aulas, começa a escola, então, faz sentido também. E no inverno?
	587.	Alunos	O Natal é()
	588.	Lida	Sabe o que é que significa meril?
	589.	Alunos	Não
	590.	Lida	É fixe.
	591.	Alunos	Ah:::
	592.	Lida	Os brasileiros dizem é legal. Não é?
	593.	Aluna	É giro
	594.	Lida	É giro, é bem fixe. Natal é fixe, Natal é meril.
	595.	Alunos	Mhm.
	596.	Lida	Ok, então vamos tentar perceber qual é a primeira palavra.
	597.		((Lida passa música a segunda vez))
	598.	Lida	Pode dançar.
	599.		((parou na primeira frase da canção))
	600.	Aluna	amor
	601.	Lida	É! É isso mesmo. É o amor. Não é?
	602.	Alunos	OH:::
	603. . 604. . 605. .	Lida	Ahn::: muito romântico também. ((escrevendo algo no quadro)) Não é? Na primavera, parece que as pessoas andam mais apaixonadas, não é? Vocês não acham?
	606.	Alunos	() Hhhh.
	607. . 608. . 609.	Lida	Tá bem, não acham, não faz mal. Então vamos só perceber um bocadinho melhor da canção. Por exemplo, o verbo espirrar. Espirrar. ((fazendo gesto de espirrar))
	610.	Alunos	Oh:::
	611.	Lida	Isso é espirrar. Na primavera, as flores têm pólen
	612.	Alunos	Oh:::
	613.	Lida	O Pólen faz algumas pessoas espirrar.
	614.	Alunos	Mhm:::
	615. . 616. . 617.	Lida	Ok, no verão, há muitas pessoas, por exemplo, as pessoas gostam de ir à praia e há também aqueles que gostam de fazer surf. As pessoas que querem fazer surf, precisam de uma (1.0) prancha.
	618.	Alunos	Prancha?

619. . 620.	Lida	A prancha. Mhm. Onde está a prancha? Prancha, não é? Prancha na mão. Vão de prancha para fazer surf. Sabe o que é uma prancha?
621.	Alunos	Sim
622.	Lida	Para fazer surf, por exemplo, não é o objeto para fazer surf. Sabem surf?
623.	Alunos	sim
624.	Lida	Como diz em chinês?
625.	Alunos	<i>surf</i>
626. . 627.	Lida	Ah:: Então nós precisamos de uma prancha, não é? Para fazer um surf. Ahã?
628.	Alunos	Surf.
629. . 630.	Lida	Ok, eu acho/ Eu sei que na China, as pessoas não vão para a praia para a ficarem deixadas na areia a apanhar sol durante muito tempo, pois não?
631.	Aluna	Não
632. . 633. . 634. . 635.	Lida	Não? Não fazem isso. Não. Mas em Portugal. Por exemplo, há umas pessoas, sim, ficam deitadas na areia muito tempo a apanhar sol. Se nós apanharmos sol durante muito tempo, o que vai acontecer? Vai ficar com a pele (0.5) muito, muito (0.5) De que cor?
636.	Alunos	()
637. . 638.	Lida	É vermelha, primeiro, não é? A pele vai ficar vermelha, significa que nós apanhamos um escaldão.
639.	Alunos	Es-cal-dão ((anotam a palavra na ficha))
640. . 641. . 642.	Lida	Apanhar um escaldão. Esse é mal para a pele. A pele fica apanha muito sol e nós ficamos a pele vermelha. E daí, depois daí. Isso chama-se apanhar um escaldão.(1.0) Perceberam? Perceberam? Perceberam ou não?
643.	Sofia	Apanharam um escaldão ((André faz um gesto na pele da mão))
644. . 645. . 646. . 647. . 648. . 649.	Lida	Sim, O sol na pele muito, muito tempo faz a pele ficar vermelha. Isso chama-se em português, apanhar um escaldão. Ai, apanhei um escaldão. Ai, a Vanessa esteve muito tempo ao sol, ela apanhou um escaldão. Não é? E depois ela quer dormir/ por exemplo, apanhou um escaldão nas costas, então ela deita-se <u>dá</u> , não é? <u>Dá</u> , por que ela não está saudável, não está bem, não é?
650.	Aluna	Sim
651. . 652.	Lida	Isso apanhar um escaldão, é mal para a saúde, não é? Ok, Então temos aí uma coisa muito romântica que é ver:(tocando a campainha)
653.	aluna	()
654.	Lida	O pôr-do-sol.
655.	alunos	o pôr-do-sol.
656.	Lida	(Qual é) o sol vai dormir. Então, isso é o pôr-do-sol. Não é?
657.	Alunos	Sim
658.	Lida	E quando nós vemos o sol a levantar-se? Como é que chama?
659.	Aluna	O Nascer do sol.
660.	Lida	O Nascer do sol, é o contrário ((escrevendo algo no quadro)).
661.	André	O sol apareceu.
662.	Lida	(Qual é) o sol vai dormir. Então, isso é o pôr-do-sol. Não é?
663.	Alunos	Sim
664.	Lida	E quando nós vemos o sol a levantar-se? Como é que chama?
665.	André	O sol apareceu.
666. . 667.	Lida	Nascer do sol. Então, o pôr do sol é quando o sol vai dormir, não é? e o nascer do sol é o contrário.E quando o sol se...
668.	André	Levan=
669.	Lida	=levanta. Quando acorda, não é?
670.	Sofia	Sim
671. . 672.	Lida	São coisas boas para vocês fazerem as férias, não é? Ver o nascer do sol, ver o pôr-do-sol, ir à praia, mas não apanhar o escaldão. Tá bem?
673.	Sofia	Tá bem.
674. . 675.	Lida	Próxima aula, nós vamos rever um bocadinho mais desta canção, tá bem? Vamos terminar, tá bem? Ok. Então at é a próxima aula.

676.	alunos	Ate próxima.
------	--------	--------------

Aula 2 (filmada no dia 15 de Abril de 2013)

02:26			Depois de passar a música que tinham ouvido na aula anterior, a professora vai trabalhar o conteúdo.
	1. ... 2.	Lida	Vocês estão com sono, não estão? Muito cansados. Então, a música está animada, não é? E vocês são muito quietos, quase a dormir, não é?
	3.	Alunos	((risos))
	4. ... 5. ... 6. ... 7.	Lida	Como é possível? Não é possível com esta música, pois não? Ok! Então, digam-me o que é que ele ((fala do personagem da música)) gosta de fazer no Verão? Por exemplo, uma coisa. Quem quer dizer uma coisa?
	8.	Ricardo	Nadar.
	9.	Lida	Gosta de...?
	10.	Ricardo	Nadar.
	11.	Lida	Nadar, ah não Por exemplo, aonde?
	12.	Luísa	Apanhar o sol.
	13.	Lida	Apanhar o sol. E nadar, nadar aonde? Na piscina?
	14.	Natália	Na praia.
	15. ... 16.	Lida	Na praia. O que nós podemos fazer na praia? (2.0) O que é que diz que nos faz pensar que na praia que ele está
	17.	Ricardo	Saltar e rir.
	18.	Lida	Saltar e rir na praia, não é? Que mais?
	19.	Sofia	Ver o pôr-do-sol.
	20.	Lida	Ver o pôr-do-sol na praia. É muito romântico, é muito bom. Que mais?
	21.	Natália	Prancha.
	22. ... 23.	Lida	Ah! A prancha! A prancha na mão. A prancha. O que é que é prancha? Para fazer o quê?
	24.	Aluna	()
	25.	Lida	é para fazer?
	26.	Aluna	(fazer surf)
	27.	André	Nevegador/Navegar.
	28. ... 29. ... 30. ... 31. ... 32.		<i>Surf</i> . Fazer <i>surf</i> . Nós também dizemos como o inglês. Mais ou menos como o inglês. Para fazer <i>surf</i> , a prancha. Sim! Mais alguma coisa?(3.0) (Que ele gosta) de fazer no Verão?(3.0) Mais alguma coisa? Ele está sozinho na praia? Está sempre sozinho na praia? O que vocês acham?
	33.	Natália	Com amigos.
	34.	Lida	Com amigos. Amigos no plural? Natália, por quê?
	35. ...	Natália	Ahn::((virando para falar com colega))(5.0)
	36. ... 37.	Lida	O que é que/Como é que nós dizemos fazer assim, isto a alguém? ((a professora faz um gesto indicando abraços))
	38.	Alunos	((Abraços))
	39. ... 40. ...	Lida	Ah: Então, se ele está sozinho na praia? Ou está com muitos amigos na praia?(3.0) O que ele diz?
	41.	Alunos	Bem abraçados.
	42. ... 43.	Lida	Bem abraçados. Então, são muito abraçados, não é? Nós estamos a imaginar que ele está a fazer o quê? Está com quem?
	44.	Aluna	()
	45.	Lida	Talvez com a namorada, não é?
	46.	Todos	Hhhh, sim.
	47. ... 48.	Lida	Sim. Então, no Verão é bom ir à praia, namorar na praia, ver o pôr do sol, não é? Qual é o contrário do pôr do sol? É?
	49.	Todos	Nascer do sol.
	50.	Lida	Nascer do sol. Nós podemos ir à praia para ver o nascer do sol, não é?
	51.	Todos	Sim.

	52.	Lida	Fazer <i>surf</i> . Voc ês fazem <i>surf</i> ?
	53.	Todos	N ão.
	54.	Lida	Ningu ém? N ão. Voc ês n ão vivem perto do mar?
	55.	Sofia	Sim.
	56.	Lida	A sofia vive perto do mar.
	57.	Sofia	Sim.
	58. . 59. . 60. . 61.	Lida	Sim, Mas n ão faz <i>surf</i> . Ainda n ão, n ão é? Sofia. Agora n ão. Ok. Ent ão, agora nós já fal ámos sobre o ver ão dele. Voc ês v ão falar sobre as vossas férias, as férias PASSADAS. Ok? Voc ês têm a vossa ficha das férias?
	62.	Helena	N ão/sim
	63. . 64. . 65. . 66.	Lida	Sim. A ficha das férias, nós já combin ámos. Falta o n úmero 8, n ão é? O n úmero 8 é para falar sobre as últimas férias. As vossas últimas férias n ão foram no Ver ão, pois n ão?(0.5) ((os alunos est ão procurando a folha))
	67. .	Lida	Ok. (0.8) Ent ão Gabriel ()dos papeis? Viana, tem a sua?
	68.	Viana	N ão.
	69.	Lida	Por qu ê?
	70.	Viana	(N ão trouxe para aula).
	71.	Lida	N ão trouxe para aula?
	72.	Viana	(Pensa)
	73. . 74. . 75. . 76.	Lida	Falta o n úmero 8. (Nós fizemos o n úmero 8, n ão é?) ent ão, a Viana vai com o Gabriel talvez? Ok. Ent ão, as férias deste senhor, n ão é foram no Ver ão. As férias dele foram no Ver ão. As vossas últimas férias n ão foram no Ver ão, pois n ão?
	77.	Nat ália	Inverno.
	78. . 79. . 80.	Lida	As vossas últimas férias foram férias de Inverno. Voc ês v ão conversar dois a dois, dois a dois, sobre as vossas últimas férias, as últimas férias s ão as de Inverno. N ão feriado. Ok? F é – ri – as. N ão feriado. Certo?
	81.	Todos	Sim.
	82. . 83. . 84. . 85. . 86. . 87.	Lida	Dois a dois. Voc ês v ão perguntar o destino das férias, a dura ção das férias. Ahn:::se voc ês viajaram com algu ém ou sozinhos, que transporte é que voc ês usaram, foram de comboio, de avi ão, de autocarro. Ok? O alojamento. Se voc ês passaram férias fora de casa, ficaram num hotel, numa pousada, numa pens ão. Onde é que ficaram? E atividades. Que atividades é que voc ês fizeram. T ábem? Sim?
	88.	Alunos	Sim.
	89. . 90. . 91.	Lida	Ent ão, voc ês têm mais ou menos 10 minutos para conversar dois a dois. Depois, por exemplo, a Sofia vai falar sobre as férias da Helena e a Helena vai falar sobre as férias da Sofia. Ok? Combinado?
	92.	Alunos	Sim.
	93.	Lida	Ok. Ent ão, 10 minutos.
	94.		((os alunos falam das férias um ao outro por cerca de 19 minutos))
	95.	Lida	Podemos come çar todos agora?
	96.	Nat ália	Sim.
	97. . 98. . 99. . 100.	Lida	Sim? Quem vai come çar? Quem é que come çar? Eu vou ficar aqui. ((arrumando uma mesinha e uma cadeira para se sentar)) T á bem? Come çar a Nat ália. Muito bem. A Nat ália vai falar sobre as férias da C ália, n ão é? Ent ão.

101. . 102. . 103. . 104. 105. . 106. . 107. . 108. .	Natália	Ahn, A Cária foi a Xan/a Xangai na últimas férias com os seus pais. Eles foram a Xangai de avião. Eles/eles ficar/ eles ficaram/hospeda-dos num/num hotel muito bom/muito bom. Em Xangai, ela/eles aper/apreciaram a paisagem bela. E depois a Cária conheceu gente muito interessante. Além disso, a Cária foi aos centros comerciais e comprou algumas coisas como presentes para os amigos dela. Ahn:(0.3) A família Ahn/a família/a família de/ dele divertiram-se.
109. . 110.	Lida	A família divertiu-se muito. Foi? Natália? A família da Cária divertiu-se muito, não foi?
111.	Natália	Sim.
112. . 113.	Lida	Flávia. Acha que as férias da Cária foram boas? O que é que você acha?
114.	Flávia	Sim.
115.	Lida	Por quê?
116.	Alunos	Hhhh
117.	Flávia	Porque Xangai é um/uma cidade muito interessante.
118. . 119.	Lida Lida	Ah: E o que é que a Cária fez lá em Xangai? Por exemplo? (4.0) Aiaiaiaia
120.	Alunos	Hhhh
121.	Flávia	Ela fez compras.
122.	Lida	Ela fez compras. Ahã Mais alguma coisa?
123.	Flávia	E conheceu os amigos dela.
124.	Lida	Conheceu novos/fez novos amigos?
125.	Flávia	Novos.
126. . 127.	Lida	Ah: Isso também é bom nas férias, não é? Fazer novos amigos, não é? Flávia, obrigada Sofia. ((a câmara não mostra os alunos))
128.	Alunos	Hhhh
129. . 130. . 131. . 132. . 133. . 134.	Lida	Não é? Então, a Natália diz que a Cária apreciou. Vocês sabem o verbo “apreciar”? Paisagens novas ou bonitas, não é? Podemos pôr apreciar a paisagem, não é? ((escrevendo algo no quadro)) Quando vamos a um sítio novo, nós temos de ir ver a paisagem, apreciar a paisagem porque é bonita, não é? Ok, muito bem. Cária, quer falar sobre as férias da Natália?
135. . 136. . 137. . 138. . 139. .	Cária	A Natália foi a Sanya nas últimas férias com/com a tia dela. E a viagem por uma semana. Eles foram Sanya de avião. Durante a viagem, eles ficaram num hotel perto do mar. E ela na/nadou no mar e passe/passeou na praia com:: tia de::la. E depois, juntar/juntamos no restaurante que oferece marisco muito fresco.
140. . 141. . 142.	Lida	Ah: jantaram, não é? E jantaram juntos. O que eles escolheram? Vocês sabem? Cária, o que eles comeram? Outra vez, diga outra vez. Comeram?
143.	Cária	Ma/Marisco muito fresco.
144.	Lida	Ahn: vocês sabem marisco? Todos sabem marisco?
145.	Sofia	Sim.
146. . 147. . 148. . 149. . 150.	Lida	É bom, não é? Muito bom. Marisco fresco. Ok. Muito bem. É tudo, Cária? Vocês querem fazer perguntas sobre as férias da Natália, da Cária. Têm perguntas? Têm perguntas para a Cária ou não?(0.3) Tá tudo bem? Sim? Sim. Não querem saber mais nada. Não têm curiosidade.
151.	Todos	Hhhh
152. . 153.	Lida	Tá bem. Pronto. Quem é que fala agora? Quem é que quer falar agora? A Maria vai falar sobre as férias da Luísa, não é?

	154.	Maria	Sim.
	155.	Lida	Ok.
	156. . 157. . 158.	Maria	A Lu ía e a mã dela foram a Canadá para passar as férias de Inverno. Ahn:: e elas foram lá de avião. A comida na/no avião foi muito boa. Ele gostei imenso/gostou/gostou. Ela co/comeu gelado <i>Haagen-Dazs</i> .
	159.	Lida	Wow! Muito bom! Muito caro! Não é? Lu ía.
	160. .	Lu ía	Não é muito caro
	161.	Alunos	Hhhh
	162.	Lu ía	E é muito pequeno.
	163.	Lida	Muito pequeno. Ah::Tá bem.
	164.	Alunos	Hhhh.
	165. . 166.	Maria	Mas levou/levou muito tempo para avião, Ahn, o avião levou muito tempo=
	167. . 168.	Lida	=a Chegar, não é? Levou muito tempo de Pequim? Ou da China até ao Canadá não é?
	169.	Maria	Sim. Talvez treze ou catorze horas.
	170. . 171.	Lida	Oh:Sim. Muito tempo. Muito cansativo, não é? Mhm. Viagem longa.((escrevendo algo no quadro)) Sim. Maria, pode continuar.
	172. . 173. . 174. . 175.	Maria	E ela/elas/ficaram em casa da tia da Lu ía. Ahn, elas comeram comida (0.5) Ahn, por exemplo, mhm, batatas fritas, queijo. E/E eu perguntou-lhe por que não comeu comida chinesa lá Ela diz/disse que a comida chinesa é muito caro lá
	176.	Lida	Ah! É muito cara a comida chinesa no Canadá?
	177. . 178.	Maria	Sim. E o tempo foi/estava bom lá Ela/A Lu ía fez esqui, mas a mã dela não/não pode.
	179.	Lida	Não sabe? Não sabe fazer esqui a mã?
	180.	Maria	Talvez. Sim.
	181.	Lida	A mã sabe ou não sabe?
	182.	Maria	Não sabe.
	183.	Lida	Não sabe. Ok. A Viana, acha que as férias da Lu ía foram boas?
	184.	Viana	Sim.
	185.	Lida	Por quê?
	186. . 187.	Viana	Ahn:::Hhhh.Porque/porqueela/porque elacomo/não/co/comeu/comeu <i>Haagen-Dazs</i> .
	188.	Lida	Ah. Foi bom que comeu <i>Haagen-Dazs</i> .
	189.	André	Hhhh.
	190. . 191.	Lida	Este foi no avião, não é? Lu ía. E o resto das férias? O que é que acha? Foram boas?
	192.	Viana	Ahn::
	193.	Lida	O que é que ela fez no Canadá? Por exemplo?
	194. . 195.	Viana	Ah/Ela/ela visitou/visitou muitas partes interessantes (). E comeu comidas deliciosas.
	196.	Lida	É verdade? Ela visitou muitos s fios? Muitos lugares? A Lu ía?
	197.	Maria	Não sei.
	198.	Lida	Nós não sabemos. Viana.
	199.	Alunos	Hhhh.
	200.	Lida	Nós não sabemos. A Maria não disse. Aiaiaiaiaiaia...
	201.	Alunos	Hhhh.
	202. . 203.	Lida	()a vida! Gabriel, pode ajudar? O que é que acha das férias da Lu ía?
	204.	Gabriel	A Lu ía não Ahn::/comi comida chinesa.
	205.	Lida	Ah:
	206.	Gabriel	Porque as comidas chinesas são caras.
	207. . 208.	Lida	São muito caras, não é? Mhm. Ok. Muito bem. Quem fala agora? Quem é que quer falar agora? A Helena!
	209.	Helena	A Sofia=
	210.	Lida	=Depois é o Simão. Tá bem?

	211.	Alunos	Hhhh
	212.	Lida	Sim, Helena, Desculpe. Sim.
	213. . 214. . 215. . 216.	Helena	A Sofia foi a/foi ao Shanwei que fica perto da Qin/perto de Qingdao com amigos dela. Eles ficaram no este local duas dias. E eles/eles foram ao este local no carro de amigo dela. Eles moraram no hotel que é que foi limpo e carro/ca/caro.
	217.	Lida	Era um hotel limpo e caro?
	218.	Helena	Sim. E grande.
	219.	Lida	Ah: ((escrevendo algo no quadro))
	220. . 221.	Helena	Eles brincaram com água e há muito tempo eles estavam as termas com peixes.
	222.	Lida	Mhm ((escrevendo algo no quadro))
	223. . 224.	Helena	Eles comeram comida que se chama ovo, <i>o qu é?</i> Ovo que foi cozido nas termas.
	225.	Lida	Ah: é um ovo.
	226.	André	<i>Ovo cozinho</i> ((virando para esquerdo))
	227. .	Helena	<i>Ovo cozido por água t érmica</i>
	228.	Alunos	Hhhh.
	229. . 230.	Lida	Voc ês conhecem? Não? Não. Um dia voc ês v ão conhecer. Eu tamb ém, não é? Ok. É tudo? Helena?
	231.	Helena	Sim.
	232. . 233. . 234.	Lida	Vocês conhecem esta palavra “termas” ? ((escrevendo no quadro)) As termas é um lugar, não é Sofia, onde nós podemos entrar na água, estar na água. Às vezes a água é quente, não é?
	235.	Alunos	Oh:::
	236.	Lida	E nós estamos ali só para relaxar.
	237.	Aluna	Fonte.
	238. . 239. . 240. . 241.	Lida	É uma fonte. Sim, tem uma fonte. Sai água, não é? As pessoas est ão ali assim, sem fazer nada, a relaxar, não é? Faz bem à saúde. Faz bem a saúde, não é? ((Escrevendo no quadro))(Eles v ão) ãs termas, faz bem a saúde. As termas onde a Sofia esteve tem tamb ém peixes, peixinhos.
	242.	Alunos	Ah:::
	243. . 244.	Lida	Os peixinhos v ão comer a pele velha, não é? Comem a pele velha. Deve ser muito bom! Temos de ir lá não é?
	245.	André	<i>A peixe para comer a pele morta</i>
	246.	Alunos	Hhhhh
	247.	Lida	(O que é isso, André?) é o nome dos peixinhos?
	248. . 249. . 250. . 251.	André	Os peixinhos v ão/ peixinhos v ão comer / v ão comer (0.5) velha: ((O André aponta a pele do mão e virando para Viana a falar a palavra “Morte” em chinês, ele faz um gesto de cortar o pescoço para indicar o significado de morte))
	252.	Alunos	Hhhh
	253.	Lida	A pele velha. Não é? Mas não v ão comer o André
	254.	Alunos	Hhhh
	255. . 256. . 257. .	Lida	Não se preocupa porque os peixinhos só comem a pele/a pele seca ou velha, não é? Muito bem! ((Ricardo estava a conversar com a colega)) O que é Ricardo. O Ricardo não gosta de termas, pois não?
	258. . 259.	Ricardo	Quando eu estive em Sanya, eu/eu fui a uma terma lá Acho que esta/este tipo de terma, Ahn::, há: há: me/merda
	260.	Aluna	Ah?
	261.	Alunos	Hhhh
	262.	Ricard:	Merda das peixes.
	263.	Alunos	Hhhh
	264.	Lida	Estes peixes não são muito bons ent ão, pois não?
	265.	Alunos	Hhhhh ((a Sofia riu com voz mais alta))
	266.	Lida	Ent ão, Sofia, é verdade?
	267.	Sofia	Há uma máquina dentro da água para aspirar as...
	268.	Alunos	Hhhh.

	269.	Lida	Podemos dizer para aspirar a porcaria do do dos peixes, não é?
	270.	Alunos	Hhhh.
	271.	André	<i>Há uma máquina que pode aspirar fezes.</i>
	272.	Alunos	Hhhh
	273. . 274. .	Lida	Podem usar esta palavra. Mas o Ricardo/Ricardo usa uma palavra que é merda, não é?
	275.	Alunos	Hhhh
	276. . 277. . 278.		Pronto. Existe, está no dicionário, vocês podem ver o que é Mui/Não devem usar em qualquer contexto, ok? Muito cuidado com esta palavra. Sim? Ok. Sofia, foi bom ou não foi bom?
	279.	Sofia	Acho que assim-assim.
	280.	Lida	Foi assim-assim
	281.	Sofia	Mas a água foi <i>recycled</i> .
	282.	Lida	Ah:, a água foi reciclada. Ah:, tá bem. Então, tudo bem, não é?
	283.	Sofia	Não é muito sujo.
	284. .	Lida	Não tá muito sujo. Sim.
	285.	Alunos	Hhhh
	286.	Lida	Ok. Sofia, quer falar sobre as férias da Helena?
	287.	Sofia	Sim.
	288. . 289.	Lida	ª Lu ía não falou sobre a Maria. Daqui um pouco também vai falar. ° Sim.
	290.	Sofia	A Helena foi a/foi a Sanya com os/os pais dela.
	291.	Lida	Ah! Ela também foi a Sanya.
	292. . 293. . 294. . 295. . 296.	Sofia	Ele/eles estavam em Sanya para/para/ para 15 dias. Ele/Eles estiveram na casa deles. E ele também na/nadaram no/nadaram no mar. E ela gosto/go/gostou de brincar com/com a sobrinha dela. Ahn:: E eles foram a Sanya de avião. Foi/foi uma/foi uma viagem muito re/re/relativo?
	297.	Lida	Relaxante?
	298.	Sofia	Ah: Relaxante. Sim.
	299.	Lida	Ok. Muito bem. André é o que acha das férias da Helena?
	300.	André	Acha que a viagem foi muito boa.
	301.	Lida	Por qu é?
	302. . 303. . 304.	André	Porque ela/ela/ela visitar uma cidade muito famosa com os/com os pais dela. E/e ela/ ela ficou/ficou em casa. ((virando para Sofia)) <i>Casa de quem?</i>
	305.	Lida	Ah, de quem é mhm, em português.
	306.	André	Casa de quem?
	307.	Sofia	Casa deles.
	308.	André	Deles/deles, ah! <i>Eu lembro.</i>
	309.	Lida	A casa da família da Helena.
	310. . 311.	André	Para as pessoas que vivem na/no norte da China, Sanya é uma cidade muito legal para eles!
	312.	Lida	(Pois é). É muito bom para passar férias.
	313.	André	Mas acho que ela/ela teve/ teve muito saudade.
	314.	Lida	Nós não sabemos, André é
	315.	Alunos	Hhhh
	316. .	Lida	A Sofia não disse. Não sabemos () ou não.
	317.	Sofia	Eu me esqueço.
	318.	Lida	Esqueceu-se!?! Sofia.
	319.	Sofia	Os/as saudades de/dela.
	320.	Lida	A Helena tem sempre muitas saudades da família, não é?
	321.	Helena	Não, não.
	322.	Lida	Os amigos?
	323.	Helena	Não.
	324.	André	Terra natal.
	325.	Sofia	Dos amigos.
	326. .	Lida	Dos amigos neste caso. Ok. Então, há pouco a Maria falou sobre a

	327.		Lu ía, mas a Lu ía n ão falou sobre a Maria, n ão é?
	328.	Alunos	Sim.
	329.	Lida	Ent ão vamos deixar a Lu ía falar sobre as férias da Maria. T ábem?
	330.	Alunos	Mhm.
	331.	Lida	Ent ão, Lu ía.
	332. . 333. . 334.	Lu ía	Na última férias, o/a Maria foi a Taiwan com os pais dela. Eh, e eles ficaram lá por uma semana. E eles foram (.) às cidades importantes. Por exemplo, Taipei, Gaoxiong e Hualian.
	335.	Lida	Voc ês conhecem?
	336.	Alunos	Sim, hhhh
	337. . 338.	Lu ía	Eh, e eles tiveram muitas a/atividade, e uma atividade importante foi comer boa comida.
	339.	Lida	Mhm. Muito bom. Ah ã
	340. . 341. . 342.	Lu ía	A/a Maria disse-me ela comeu muito frutas tropicais Ahn, em Taiwan. Por exemplo, (0.2), por exemplo a fruta que se chama <i>liulian in chinese</i> .
	343. . 344. . 345.	Lida	Em chinês. Como é que em português. Voc ês n ão foram ver no dicionário de português? Como é que é a fruta? Ela é vermelha, é verde, como é que é?
	346.	Maria	É grande.
	347.	Lida	É grande.
	348.	Maria	E <i>smell</i> (0.5)
	349.	Lida	O cheiro n ão é bom. Ahn::É durian?
	350.	Alunos	Sim, sim, é durian.
	351. . 352.	Lida	Podemos usar esta palavra. N ão é? Dizemos durian. Ok, gosta da durian, Maria?
	353. .	Maria	Sim. Eu e a minha mã gostamos muito, mas/mas o pai (2.0)
	354.	Lida	O pai n ão gosta?
	355.	Maria	Sim.
	356.	Lida	Ahn::Mhm::que mais Lu ía?
	357.	Lu ía	Eles participaram numa agência turis/tur ítica
	358. . 359.	Lida	Eles participaram num tour, fizeram um tour, turístico, n ão é? Sim, e diga depois, Lu ía. É tudo, Lu ía? (5.0) ((escrevendo algo no quadro))
	360.	Lu ía	N ão, n ão é tudo.
	361.	Lida	Que mais?
	362. . 363.	Lu ía	Por/por isso, ela participou numa agência turi/tur ítica. Ent ão/ent ão/ eles faze-ram, Ahn::fizeram/fizeram muitas compras.
	364. . 365. . 366. . 367. . 368. . 369. . 370. . 371.	Lida	Ah::pois. Voc ês/Ahn, sabem que quando nós/nós podemos ir a uma agência, n ão é? Podemos comprar um tour.: n ão é? Ent ão, nós temos um guia e com outros turistas. Nós vamos visitar vários pontos interessantes de uma cidade, n ão é? Há pessoas que gostam porque é mais rápido, n ão é? Há um autocarro, todos os turistas v ão ao autocarro, todos juntos, há uma guia, ninguém se perde. N ão é? Só que, aqui há um pequeno problema, n ão é? Neste tour, qual é o problema? (4.0)
	372.	Lida	N ão é um problema? Fazer muitas compras?
	373.	Nat ália	Tour é inglês?
	374. . 375. . 376. . 377. . 378.	Lida	É. Nós também dizemos fazer um tour. (0.5) Sim é de inglês, Sim. Nós dizemos vamos fazer um tour. Vamos comprar um tour. Significa eu vou comprar/por exemplo, na agência de viagens ou no hotel, já há uma viagem que está programada, n ão é? Para eu visitar os s fíios mais importantes numa cidade, n ão é? Sim. Só que há=
	379.	Lu ía	= N ão, n ão é tudo °
	380.	Lida	N ão, n ão é tudo, sim.
	381. . 382. . 383.	Lu ía	Eles/eles sempre visitou/ visitaram locais especiais. Ahn: Eles visitaram o Templo de/templo de MAZU, Montanha De ALI e A Casa do JiangJieShi, hhhh
	384.	Lida	Muitas coisas.

385. . 386.	Lu ía	E a Maria gos/gostou visitar mercados à noite, e voltou ao hotel muito tarde.
387.	Lida	Mhm, Ok. Ent ão foram umas férias boas ou n ão, Vanessa?
388.	Vanessa	Muito bom.
389. .	Lida	Muito boas.
390.	Aluno	Hhhh
391.	Lida	Por qu ê?
392. .	Vanessa	Porque ela Ahn:/comeu muitas comidas deci/deliciosas.
393.	Lida	Ah: n ão é fruta?
394.	Vanessa	Ah: durian.
395.	Lida	Fruta tropical, sim.
396.	Vanessa	Mas, infelizmente, ela fez um tour.
397. . 398.	Lida	Infelizmente? Ela fez um tour? É infelizmente? Maria, ou é felizmente?
399.	Maria	Felizmente.
400.	Lida	Foi bom ou foi mau, este tour?
401. . 402.	Maria	Foi bom, porque é barato. Foi mau porque nós fomos sete lugares de compra
403. . 404.	Lida	Fazer compras em setes lugares diferentes. OK, pronto, ent ão esse era um problema de tour, n ão é?
405. .	Alunos	Sim.
406. . 407. .	Lida	O problema é v ão a muitos lugares fazer compras. Isso a Maria acha chato °
408.	Alunos	Hhhh
409.	Lu ía	Sim.
410. . 411.	Lida	Chato, que é aborrecido. N ão é? Ok, muito bem. Ent ão nós íamos deixar/étudo agora, Lu ía?
412.	Lida	Sim, agora étudo.
413.	aluna	Hhhh
414.	Lida	O: Sim ão ia falar, N ão é? (.)Sim? Sim ão? Sobre as férias do Pedro?
415.	Sim ão	()
416.	Alunos	Hhhh
417.	Lida	O que é que foi? O que se passa?
418. . 419.	Sim ão	As férias últimas do Pedro/((Sim ão falou do nome Pedro de um tom estranho))
420.	Alunos	Hhhh
421. . 422. , 423.	Sim ão	foi muito interessantes mas n ão foi muito agrada:veis. (0.5) Ahn:: O Pedro ((risos dos outros alunos)) foi/foi a uma cidade bonita que se chama Dalian.
424.	Lida	Ah::
425. . 426.	Sim ão	Com/com os pais dele e eles foram de avi ão e voltaram de comboio. Lá é
427.	Alunos	Hhhh
428.	Sim ão	A família do Pedro/
429.	Alunos	Hhhh
430.	Lida	Ent ão
431. . 432.	Sim ão	Tem uma casa. Por isso eles Eh/por isso, eles ficaram na casa deles. Eh:: Ahn:: Ahn:::
433.	Alunos	Hhhh
434.	Sim ão	Porque/por que é que eu disse Ahn:::
435.	Lida	Digo/disse
436. . 437.	Sim ão	Eu disse/eu disse/ eu disse n ão foi muito agrad áveis. Porque o Pedro
438. . 439. , 440.	Sim ão	Gostou muito de comer, comidas/comida fresca de especial. Ahn: ent ão ele comeu uma camar ão fresca/camar ão fresca nas férias. E depois, ele ficou doente.
441.	Lida	Ah: Ent ão o camar ão n ão era fresco, pois n ão?

442.	Sim ão	Ahn::
443.	Lida	N ão era camar ão fresco.
444. .	Sim ão	Por isso, ele ficou de cama e n ão p ãde sair de casa.
445.	Lida	Ah:::Que chatice, n ão é?
446.	Pedro	N ão é verdade.
447.	Alunos	Hhhh
448.	Alunos	Pedro! Pedro, hhhh
449. .	Lida	Qual é o problema com (o outro)? O nome dele?
450.	Alunos	Hhhh
451. .		Contem-me a verdade. Qual é o problema com o nome dele?
452.		Contem-me a verdade. Quem é que me conta a verdade?
453.	Sim ão	Ele n ão foi a um hospital.
454.	Lida	Ah, ele n ão foi hospital.
455.	Sim ão	S ó foi/s ó sente/sentir/
456.	Lida	Sentiu-se mal.
457.	Sim ão	Sentiu-se mal.
458.	Lida	Ok, sim. Ent ão, Ricardo, as férias do Pedro foram boas?
459.	Alunos	PEdro, PEdro! Hhhh
460.	Ricardo	N ão ét ão boas.
461.	Lida	N ão foram boas.
462.	Ricardo	Porque o Pedro ficou doente.
463.	Lida	E por que que ele ficou doente?
464.	Ricardo	Sim, por causa dos camar ões que n ão foram frescas.
465. .	Lida	O camar ão n ão era fresco. Se voc ês usarem em plural. Como devemos
466. .		dizer? Camar ões. ((A Lida escreveu a palavra no quadro)) n ão é? O
467. .		Pedro comeu um camar ão. O pedro comeu muitos camar ões. Os
468. .		camar ões n ão eram frescos. Ent ão ele ficou doente. Sentiu-se mau.
469. .		N ão é? Ah ã Muito bem. Ok. Mas o Pedro disse, é TUDO mentira!
470. .		N ão é? Nada é verdade. O Pedro diz que nada é verdade. Pois n ão?
471.	Pedro	Ah::Sim.
472.	Lida	N ão, n ão é verdade. N ão é verdade.
473.	Pedro	N ão.
474. .	Lida	Muito bem, ent ão agora o Pedro/
475.	Alunos	Hhhh
476.	Lida	Agora o Pedro vai falar sobre as férias do Sim ão. Pode ser?
477.	Pedro	Sim, sim.
478. .	Lida	Sim, sim, e ãu depois/eu depois quero saber a hist ória dessa, do nome
479.		Pedro, Pedro ° Ah ã!
480.	Alunos	Hhhh
481.	Lida	Ok
482.	Pedro	Ahn. As férias do Sim ão foi muito <u>ch</u> ato.
483.	Lida	Foram muito Chatas? Ah:
484.		((Risos dos alunos))
485.	Lida	(Coitado)
486. .	Pedro	Nas últimas férias do Sim ão, ele voltou para a sua terra natal/ com a
487. .		fam ília dele de:: comboio. E quando es/estava lá o Sim ão
488.		(0.3)Ahn: :O Sim ão foi muitas vilas.
489.	Alunas	Vilas?
490.	Pedro	Perto da cidade.
491.	Lida	Ah! Ele foi visitar outras vilas. Ficam perto da cidade.
492.	Pedro	E ele mo/morou em casa/
493.	Lida	Ele ficou em [casa.
494.	Pedro	[ficou em casa todos os dias.
495.	Lida	Mhm!
496. .	Pedro	Mas normalmente ele ficou/fiquei em casa a aprender portugu ês.
497.		(risos)
498.	Alunos	Oh::n ão::

499. .	Pedro	Porque Ahn:: acha que tem nada para fazer.
500. . 501.	Lida	Ele estava muito aborrecido. Em casa n ão tinha nada para fazer. Ent ão ele decidiu estudar portugu ês.
502.	Sim ão	N ão é verdade.
503.	Alunos	Hhhh
504.	Pedro	É verdade. Ele disse isso.
505. . 506.	Lida	Sim. Pois, mas ele/o Sim ão agora disse que n ão é verdade. Ele n ão disse a verdade. É uma mentira, n ão é?
507.	Pedro	Ele veu um filme com a sua amiga.
508.	Aluna	Ah: [amiga!
509.	Alunos	[Hhhh
510.	Pedro	Foi a sua mãe!
511.	Alunos	Hhhh
512. . 513.	Lida	Amiga é a sua mãe. Ah: aiaiai, (mentir ão). Ok, Cristina, o que é que acha das/das férias do Sim ão? Acha que foram boas?
514.	Cristina	Ahn:
515.	Vanessa	Hhhh
516.	Lida	Ah: Vanessa!
517.	Alunos	Hhhh
518. . 519.	Lida	As férias n ão foram t ão boas, porque ela /ele/ele n ão teve muitas coisas para fazer, e ele só ficou em casa estudar portugu ês.
520.	Alunos	Hhhh
521. . 522. .	Lida	Ent ão isso é aborrecido, n ão é? É chato. Ok, Muito bem! Viana, está muito contente e muito feliz, n ão é?
523.	Viana	Hhhh
524. . 525.	Lida	Ent ão eu acho que voc ê quer falar sobre as férias do Gabriel. N ão quer?
526. .	Viana	Sim. Ele fui/ele foi a Cant ão.
527.	Lida	Ele foi a Cant ão.
528.	Viana	Ele foi ao Cant ão, o Cant ão, o (canton)
529.	Lida	Cant ão?
530. . 531.	Viana	Pro/prov íncia cant ão. Nas últimas férias, ele/ele foi quadro cidades, por exemplo, Qingyuan, Panyu, Shenzhen e Guangzhou. Ela/
532.	Aluno	Wow!
533. . 534. , 535.	Viana	Ele pa/ele passou quatro dias lá Ele foi ao Cant ão com colegas turma na escola secundária dele. Ele foi/ele com/foi para a camioneta e ele voltou por terra. [Para comboio.
536.	André	[Terra?]
537.	Viana	[Terra natal.
538.	Lida	[Ele/ ele foi de camioneta e voltou de comboio?
539.	Viana	Ele voltou comboio.
540.	Lida	Voltou de comboio para terra natal. Ok.
541. . 542. . 543. . 544. , 545. , 546. , 547. , 548.	Viana	E Ele ficou/ele ficou em/ele ficou numa vila no primeiro dia e ficou em hotel numa ilha na segunda dia. Ele /ele ficou hotel em Guangzhou nas ter ças e quartas, e quadras/quatro dias. Cansei quatro dias. Ele/ ((apontando o computador e perguntando o Gabriel, o Gabriel apontou no caderno e respondeu)) Oh: ele/ele (0.5) ele/ele faz/ ele fiz fontes t êmicas e visitou o parque de divers ão. Ele viu o nascer do sol. Mas n ão:/ele/ele n ão viu o nascer do sol. Porque ele e/e os colegas chegaram/che/chegaram muito tarde.
549. . 550. . 551.	Lida	Eles queriam ver o nascer do sol, n ão é? Eles queriam ver o nascer do sol, mas eles chegaram tarde. Eles n ão conseguiram ver o nascer do sol, n ão é?
552. . 553.	Viana	((abana a cabeça)) Ele tamb ém/ele tamb ém foi montanha russa. Ele jogar/jogou montanha russa vertical.
554.	Lida	Ele ANDOU na montanha russa ((escrevendo no quadro))
555.		Andou na montanha russa vertical.
556.	Lida	((Escrevendo algo no quadro))Mais? Viana t á tudo?

557. . 558.	Viana	Não, não. Eles tiveram um passeio para a praia/por quadro horas/quatro horas.
559.	Lida	Deram um passeio na praia, quatro horas/durante quatro horas. Ahã?
560.	Viana	Sim, estudo.
561.	Viana	Ok. Então vocês sabem o que é que a montanha russa?
562.	Alunos	Não.
563.	Lida	Vocês sabem o que é que montanha?
564.	Alunos	Sim.
565. . 566. . 567. . 568. . 569. . 570. .	Lida	É no parque de diversões, às vezes, há uma montanha com uns carros, uns carrinhos, não é? Mas anda muito rápido/ muito rápido, não é? Então isso nós temos de chamar montanha russa. Então, Se vocês querem, vocês podem andar na montanha russa. Não é? É muito/ é muito rápido. E tem muito alto/muito baixo/ é alto de cima para baixo, não é? Muito rápido. E as pessoas gritam muito. Ah:::
571.	Alunos	Hhhh
572. . 573.	Lida	Não é? Gritam imenso. Com muito medo, não é? Vocês já andaram na montanha russa?
574.	Natália	Sim.
575. . 576.	Lida	Quem é que andou? A Natália? (2.0) A Natália andou na montanha russa?
577.	Natália	Sim. Eu gosto muito.
578.	Alunos	Hhhh
579. . 580.	Lida	Gosta muito de gritar. Sim, quem mais? A Sofia andou na montanha russa.
581.	Sofia	Gosto muito.
582. . 583.	Lida	Também gosta muito. A Cristina também, o André também. Aqui em Pequim há um s fio que tem montanha russa?
584.	Alunos	Sim.
585. . 586. . 587.	Lida	Muito bem. Então vocês, a Natália, a Sofia e a Cristina têm de ir lá? Gostam muito? Não é? Muito bem. Agora, o Gabriel fala sobre a Viana. Só mais um, também?
588.	Gabriel	Sim, Ahn::a Viana foi ao Quioto.
589.	Lida	Onde fica?
590.	Gabriel	Fica no Japão.
591.	Lida	No Japão
592. . 593.	Gabriel	Com os seus pais. Eles foram de avião, e (). Eles ficam/ficaram num hotel que se chama (Spa Hotel).
594.	Lida	Tá bem, sim, OK.
595.	Gabriel	Eles/Ahn: eles comem Sushi e salgados?
596.	Alunos	Hhhh
597.	Viana	Salmão
598.	Lida	Comeram Sushi e...
599.	Gabriel	Salmão.
600.	Lida	Salmão.
601.	Aluno	Simão.
602.	Alunos	Hhhh ((Alguns alunos faz comentário))
603. . 604.	Lida	Eles comeram salmão, é um peixe. Não é? De que cor é este peixe, salmão? De que cor é?
605.	Natália	(cor de laranja)
606. . 607.	Lida	Ahn:: Sim, não é? Mais ou menos, cor de laranja. Sim. É bom? (3.0) É bom? (2.0) Vocês gostam de salmão?
608.	Alunos	Sim.
609.	Lida	É muito caro?
610.	Viana	Sim.
611.	Sofia	Não.
612.	André	Não, para () não. ((O André apontando a Sofia))
613.	Sofia	Hhhh

	614.	Lida	OK, ent ão, Gabriel, desculpe, voc ê pode continuar?
	615.	Gabriel	Sim, eles tamb én foram f ábrica de ().
	616.	Lida	Para uma f ábrica?
	617.	Viana	<i>Factory.</i>
	618.	Gabriel	E experimentaram e comprou vinho grande.
	619.	Lida	Ah: compraram vinho, nessa f ábrica.
	620.	Gabriel	E ela comprei o vinho e (treita).
	621. .	Critina	<i>o que?</i>
	622.	Alunos	Hhhh
	623.	Lida	O que é que isso, Gabriel?
	624.		((A Lida aproximou-se com a Viana,e elas falam))
	625. . 626. . 627. . 628. . 629.	Lida	Ok, o que ela quer dizer? Ent ão comprou um objeto, feito de vidro ou feito de cristal. N ão é? E é feito a m ão, n ão é feito com m áquinas, n ão é? Ent ão, se voc ês viajam e voc ê compram coisas feitas com as mãos/feitas a mão. Podemos dizer “é feito a mão”. ((escrevendo no quadro))
	630. .	Alunos	<i>feito a m ão</i>
	631. . 632. . 633. . 634. . 635. . 636. . 637. .	Lida	M ão, sim, é feitas a m ão. N ão é? Podemos chamar tamb én artesanato, n ós podemos comprar artesanato.((escrevendo no quadro)) N ão é? Artesanato, todos produtos feitos a m ão. N ão é? Sim, S ão t ípicos, normalmente. S ão tradicionais. N ão é? Só que o que a Viana comprou foi uma coisa, uma objeto de/acho que/ é de vidro. N ão é? Ou talvez cristal, n ão sei. E feito a m ão, ent ão ela comprou porque ela acha especial. N ão é? Ok.(0.5)Que mais, Gabriel?
	638.	Gabriel	E ela subiu à serra que ela esqueceu o nome.
	639.	Lida	T á bem, n ão faz mal.
	640.	Gabriel	É tudo.
	641.	Lida	É tudo. Muito bem. Andr é acha que as férias da Viana foram boas?
	642.	Andr é	Mhm.
	643.	Alunos	Hhhh
	644.	Lida	Mhm, n ão chega, n ão é suficiente. Porqu é?
	645. . 646.	Andr é	Porque a Viana Eh, Ahn/a Viana ficou num hotel muito grande com os meus pais.
	647.	Alunos	Hhhh
	648.	Vanessa	Com os seus pais?
	649.	Alunos	Hhhh
	650.	Lida	Ah::meu deus! Ok,Ok
	651.	Alunos	Hhhh
	652.	Lida	Sim, Andr é sim/muito bem.
	653.	Alunos	Hhhh
	654.	Lida	É uma SPA, Andr é é uma SPA?
	655.	Andr é	E comi comida japonesa.
	656.	Lida	Sim, é bom. N ão é?
	657. . 658.	Andr é	Como Sushi e salm ão. E depois, alén disso, ela comprou um objeto muito bonito. Como objeito de pr íncipe.
	659. . 660. . 661.	Lida	Feitas a m ão. Comprou o artesanato. Muito bem. Ok, algu ém quer fazer mais alguma pergunta? Sobre as férias, das colegas? (2.0) tá tudo bem?(.) Sim(.), sim ou n ão?(0.3)Sim ou n ão?
	662.	Aluna	Si::m
	663. . 664. . 665. . 666. .	Lida	N ão, n ão, n ão? Sim, sim, sim. Ok. Ahn: vamos fazer uma atividade pouco diferente. T á bem? Relacionada com as férias, tá bem? V ão fazer/podem fazer em pequenos grupos. Pode ser grupo do quadro ou grupo de tr ês. T á bem? É uma esp écie de jogo, com vocabul ário.
	667.	Alunos	Oh::
	668. . 669. . 670. .	Lida	Sim. Aquele tipo de jogo. Voc ês t êm que colocar as palavras. Só que é um pouco mais/eu acho um pouco mais fácil. Porque tem desenhos/tem imagens.
	671.	Alunos	Ah::

672. . 673. . 674. . 675. .	Lida	E além das imagens, também tem os/tem a primeira letra e tem os espaços necessários para escrever a palavra. Não é? Então, Vocês sabem quantas letras têm. Não é? OK. Então vamos fazer também em 10 minutos. Também?
676.	Alunos	Sim.
677.	Lida	O grupo que acaba [primeiro é o grupo vencedor. Ok? Sim?
678.	Alunos	[Mhm:::]
679. . 680. . 681. . 682. . 683. . 684. . 685. .	Lida	Não podem ver já Não podem ver já ((Distribuindo as folhas)) Atenção, os grupos são os quatro. Fazem os quatro? Sim? Helena/Helena, Sofia e quem mais, a Flávia? (Os quadro, com o Ricardo.)Sim. E aqui? Três? Não é muito justo, não é? Uns três, uns quatro, não é muito bom. E aqui, quatro pessoas? Quatro pessoas. OK,O que é nas férias. Então todas as palavras aí são para descrever as férias,ok? Ok.Muito bem, podem comer.
De 28:00-40:08 Os alunos estão fazendo o exercício enquanto a professora está passando a dar ajudas necessárias.		
686.	Lida	Ok, Nós terminamos.Tá bem,sim?
687.	Alunos	Não.
688. . 689. . 690. . 691. . 692. . 693. . 694. . 695. .	Lida	Não? Mhm. Olham, mas podem terminar em casa. Tá bem. Podem terminar em casa. Não querem? Tem que ser agora-agora? É? Ok. Então, pronto. (Ficam aqui no intervalo). Pronto, então, terminam agora, e depois TPC. Vou escolher algumas palavras e tentar usar estas palavras. Tá bem? Numa frase nova. Tá bem? Pegam uma palavra, por exemplo/por exemplo, mochila. Se vocês acham que esta palavra é útil para vocês. Fazem uma frase com mochila, por exemplo. Ok? Sim? Perceberam?
A Lida fala com os alunos e a professora Yan.		
43:01 695.. 696. 697	Lida	Então, a seguir, nós vamos ter um teste. Tá bem, vocês podem ir descansar, podem ir comer, e voltam à aula às 3:30.Tá bem? Sim, podem descansar e pouco mais.
A aula acaba e A lida fala com os alunos. Alguns alunos falam em chinês.		
50:29		Final.

Aula 3

1. . 2. . 3. . 4. . 5.	Lida	OK, muito bem, então hoje nós temos de terminar aquela ficha de vocabulário das férias, não é? Vamos terminar a ficha de vocabulário das férias de ontem. O Gabriel já tem ali em cima da mesa, não é? Todos conseguiram terminar. Viana, a sua ficha de vocabulário das férias. Onde está?
6.		((a Viana e outros alunos estão procurando a ficha ou conversando))
7.	Lida	Já têm todos? Todos conseguiram terminar?
8.	Aluna	Sim.
9.		(4.0)
10. . 11. . 12. . 13. , 14. , 15. . 16. . 17.	Lida	Sim. Não é? Sim! ((falando com o Ricardo)) () ((virando para a Natália)) Tá tudo? Não? A Natália diz que não. Há um que falta. Qual é a falta, Natália? ((olhando para o papel da Natalia))A Natália falta/falta a::(0.5) Ah! A Natalia falta uma expressão no H. Quem é que fez H todo? A linha H. Toda a gente consegue terminar a linha H? Letra H.(.) Sim?(0.5)Ah:a ()também não terminou. Quem é que diz, eh: quem é que diz à Natália o que é que no H? Na letra H. ((apontando o papel do Ricardo))
18.	Ricardo	Oh: ()
19.	Lida	Mais alto, mais alto para todos ouvirem.
20. . 21. , 22.	Ricardo	Se vamos para um hotel e se temos direito ao pequeno-almoço uma refeição estamos em regime de meia pensão. Se temos direito a todas as refeições temos pensão completa.

	23.	Lida	É isso, Natália?
	24.	Natália	Mhm.
	25. 26. 27.	Lida	Então o que só tem pequeno-almoço é meia pensão, não é? No hotel, e se temos todas as refeições, então dizemos que pensão completa, não é? ((escrevendo no quadro))(0.9)
	28. 29. 30. 31. 32. 33.	Lida	Tá Ok? Agora está tudo? Sim? Vocês escolheram uma expressão, uma palavra para utilizar/ para fazer uma frase nova? Escolheram? Não escolher agora, OK? Não escolher uma palavra ou duas ou três, pode ser também. E não fazer uma frase nova com essas palavras ou com essa palavra, tá bem? Dois minutos para vocês pensarem, tá bem? Certo? (0.9)
	34.	Lida	Percebeu, Viana?
	35.	Viana	Não
	36. 37.	Lida	Vai escolher/escolher/choose, escolher uma palavra ou duas ou três e criar uma frase nova, tá bem?
	38.	Viana	Oh::((Viana abana a cabeça.)) (2.5)
	39. 40. 41.	Lida	Já está? (0.4) Sim? Quem é que quer dar um exemplo, então? (0.3) Quem dá um exemplo? O Pedro dá um exemplo. O Pedro dá um exemplo Pedro dá um exemplo.
	42.	Alunos	Hhhh
	43.	Pedro	Quando a avião levantava, a Flávia chegou ao aeroporto.
	44. 45. 46. 47. 48.	Lida	Ah::, a Flávia chegou atrasada. ((A Flávia riu e baixou a cabeça)) Não é? Perdeu o avião, não é? Sabem “perder o avião”? () não é?((escrevendo no quadro)) (0.3) Perder o avião não é bom. () muito dinheiro para comprar, não é? Uma viagem de avião. Ela chegou muito atrasada não é? OK muito bem. Natália tem uma?
	49. 50.	Natália	Sim. Bom dia posso ajudar? Bom dia, queria um quarto individual com um casa de banho.
	51. 52. 53.	Lida	Com uma casa de banho. OK, a Natália deu um diálogo não é? Sozinha, ela fez tudo. Um diálogo de hotel, não é? Muito bem. Quem é que tem mais?(0.4)Mais, mais. Maria?
	54. 55.	Maria	Eh::O autocarro está avariado, então a Natália tem de sair de aut/Como o passageiro, a Natália tem de sair de autocarro.
	56. 57. 58. 59.	Lida	Ah::O autocarro avariou, não é? A Natália/eh: estava a viajar de autocarro. Ela é uma, passageira, não é? Ela é uma passageira, não é? Ela é uma passageira de autocarro. Então ela teve de sair de autocarro e depois foi a pé
	60.	Alunos	Hhhh
	61.	Lida	Foi a pé Maria?
	62.	Maria	Sim.
	63.	Lida	Ela foi a pé
	64.	Maria	Eh:
	65. 66.	Lida	Pode ser. OK. Ali é muito perto, muito perto, não é? Natália. OK, mais alguém?(2.0)Mais uma?
	67.	Natália	Simão°
	68.	Lida	Natália, o Simão porque? Ele tem uma frase boa, é?
	69.	Natália	Hhhh,o Simão gosta de falar português.
	70.	Alunos	Hhhh
	71.	Lida	Todos gostam de falar português não é? Natália. O Simão gosta mais, é?
	72.	Natália	Sim.
	73.	Lida	((Vendo o André que levanta o mão))Então vá Simão. Depois o André
	74.	Simão	Eh:/A Natália eh:/A Natália eh:
	75.	Lida	Ai ai.
	76. 77.	Simão	No natal/no natal, a Natália acampou eh:/acampou com montanha eh:/ e andou.
	78.	Aluna	Hhhh

	79.	Lida	No natal a Nat ália acampou, acampou onde? na montanha e...
	80.	Sim ão	E andou na/no/no/no
	81.	Lida	Andou::
	82.	Sim ão	na piscina do hotel.
	83. . 84. . 85. .	Lida	Ah: nadou, nadou na piscina do hotel. Sim, Nat ália. T á bem. Ela foi acampar. Mas acampar n ão é Normalmente, acampar n ão é no hotel, pois n ão, Sim ão?
	86.	Alunos	Hhhh
	87. . 88. . 89. . 90.	Lida	Acampar é na montanha. Ent ão se calhar primeira ela foi a montanha e depois foi passar as férias/ o resto das férias no hotel e nadou na piscina do hotel. Sim? OK. Mas férias muito boas, muitas coisas, sim? OK. Andr é
	91. . 92.	Andr é	Eh: Anda comigo hhhh/para/ eh: ela anda comigo ao aeroporto para ver os avi ões/avi ões a levantar e aterrar.
	93. . 94. .	Lida	A levantar e aterrar, n ão é? Muito bem. Andr é Isso parece a música, n ão é? Parece a can ção. (2.0)
	95. . 96.	Lida	N ão parece a can ção dos Azeitonas? Como é /Como é que a primeira parte da música dos Azeitonas.
	97.		((Os alunos cantaram: "Anda comigo ver os avi ões"))
	98. . 99. . 100. . 101. . 102. . 103.	Lida	Sim, ent ão (foi isso) quando ele disse que anda comigo ver os avi ões, levantar o voo e aterrar, n ão é? Sim. OK. Muito bem. Ent ão, se voc ês/ n ós vamos parar aqui, tá bem? Se voc ês têm dúvidas com esse vocabul ário, voc ês podem escrever frases num papel e podem entregar-me. Ou tamb ém podem enviar-me em e-mail, OK? Há alguma dúvida voc ês fazem isso. Certo?
	104.	Aluna	Sim.
	105. . 106.	Lida	Ok, muito bem. (0.2) N ós n ão podemos só estar de férias, n ão é? Tamb ém temos de trabalhar. Certo?
	107.	Aluna	Mhm
	108.	Lida	Ent ão, n ós vamos falar a seguir de profiss ões. T á bem? (0.5)
	109. .	Lida	Terminamos as férias e vamos trabalhar, n ão é?
	110.	Andr é	Mhm!
	111.	Lida	Portanto, n ós vamos falar das profiss ões
	112.		((depois da música))
17:34	113.	Lida	OK. Ent ão, como é que se chama esta música?
	114.	Alunos	O engraxador.
	115.	Lida	O engraxador/O engraxador é uma profiss ão. Certo?
	116.	Alunos	Sim
	117.	Lida	O que é que faz o engraxador?
	118.	Alunos	Limpar os sapatos
	119. . 120.	Lida	Limpa os sapatos. Essa/voc ês acham que essa profiss ão é antiga ou moderna?
	121.	Alunos	Antiga
	122.	Lida	Essa profiss ão ainda existe aqui em Pequim?
	123.	Alunos	Sim/N ão
	124.	Lida	Voc ês n ão veem nas ruas/nas ruas mais pequenas? N ão?
	125.	Alunos	N ão
	126. . 127. . 128.	Lida	Talvez sim e talvez n ão, OK. Eh: Em Portugal, n ós já n ão vemos muito. Só vemos em algumas ruas mais tur ísticas. Ent ão vamos para lá n ão é? Para representar as profiss ões antigas, n ão é?
	129.	Alunos	Mhm/sim.
	130. . 131.	Lida	Eh: Voc ês acham que essa profiss ão é uma profiss ão fá cil ou dif ícil? O engraxador.
	132.	Andr é	F á cil
	133.	Vanessa	Dif ícil.

	134. . 135. .	Lida	Fácil, porque Natália? (2.0)
	136. .	Natália	Porque eh: ele só precisa de limpar os sapatos.
	137. .	Lida	Ahã Fácil porque, André?
	138. . 139. .	André	Porque os tipos/as cores de sapatos são um pouco eh:/s ó preto e branco e castanho.
	140. .	Lida	Ahã
	141. .	André	Então ele só/s ó precisa de saber/ saber o que cor deve usar.
	142. .	Lida	Mhm. OK. Muito bem. Cristina, isso é fácil ou difícil que eu não ouvi?
	143. .	Cristina	Eh: Acho que assim-assim.
	144. .	Lida	Assim-assim porquê?
	145. .	Cristina	Eh: (0.5) Mesmo com André
	146. .	Alunos	Hhhh
	147. . 148. .	Lida	Ele usa poucas cores, não têm de decidir muito não é? Só tem preto, castanho e sem cor, não é? OK. Que mais Cristina? (0.3)
	149. .	Cristina	Eh::
	150. .	Lida	Eh, mais nada. OK. Vanessa, difícil por que? Vanessa disse difícil.
	151. .	Vanessa	Por que eh: tem de limpar muitos sapatos por um pouco dinheiro.
	152. . 153. .	Lida	Ah: OK. Então esta não é uma profissão bem re-mu-ne-ra-da((escrevendo no quadro)).
	154. .	André	((virando para a Vanessa)) Bem pago.
	155. . 156. . 157. . 158. .	Lida	Uma profissão bem remunerada significa que dinheiro é bom, não é? No caso desta profissão, do engraxador, na opinião da Vanessa, não é uma profissão bem remunerada ganha pouco dinheiro provavelmente, não é?
	159. .	Vanessa	Sim.
	160. . 161. . 162. . 163. . 164. .	Lida	Então nós vamos ver aqui. Vocês têm aqui eh: alguma/vocês vão indicar por exemplo, aqui é uma que diz uma profissão muito bem remunerada. Vocês têm que dar exemplos ou cada um pode dar um exemplo duma profissão que é muito bem remunerada. O engraxador, se calhar, é uma profissão que não é bem remunerada.
	165. .	Aluna	Sim.
	166. . 167. . 168. . 169. . 170. .	Lida	Vamos também ver profissões que vocês acham que são muito/uma profissão que é muito stressante, implica muito estresse. A pessoa que tem muito estresse. Então a profissão é stressante. Ou uma profissão que exige muitos anos do estudo. A pessoa tem de estudar muito antes de começar a trabalhar, OK?
	171. .	Aluna	Sim
22:16	172. . 173. .	Lida	Então, exige/uma profissão que exige muitos anos de estudo. A pessoa tem de estudar muito antes de começar a trabalhar, não é?
	174. .	Aluna	Mhm
	175. . 176. . 177. .	Lida	Então vamos ter também as profissões ou uma profissão em que a imagem/a imagem, o aspeto exterior da pessoa, não é? O cabelo, a cara, a roupa, não é? A imagem é muito importante. OK?
	178. .	André	Mhm.
	179. . 180. . 181. . 182. .	Lida	Uma profissão ou profissões que são perigosas. ((alguns alunos dizem perigosa em chines)) Uma profissão perigosa significa tem perigo nós podemos morrer não é? Ou, podemos magoar-nos. Magoar/Sabem o verbo magoar? ((escrevendo no quadro))
	183. .	Aluna	Eh:: (0.5)
	184. .	Lida	Magoar é magoar-se. <i>Hurt, get hurt</i>
	185. . 186. . 187. . 188. . 189. .	Lida	Também profissão/uma profissão que exige muita força/física, não é? Muita força/fez muita força. E então, este nós já vimos, não é? Uma profissão bem remunerada. E Agora vocês vão pensar, tá bem? Uma profissão muito stressante, uma que exige muitos anos de estudo, uma que a imagem é muito importante, uma que é perigosa, uma que exige

	190.		muita for ça e uma que muito bem remunerada. Ok?
	191.	André	Ok
	192.	Lida	Dois minutinhos para pensar um pouco.
	193.		((Os alunos conversando, fazendo o exercício))
	194.	Lida	Como é que, a Maria?
	195.	Maria	Exigir
	196.	Lida	Exigir/exige, significa precisa de, não é?(0.4)
25:10	197.	Lida	A Maria esta a perguntar o verbo, aquele verbo exige, é o verbo exigir,
	198.		precisa de, tem de ter, não é? Tem de ter muitos anos de estudo ou tem de
	199.		ter muita for ça, não é?
	200.	Maria	Mhm
	201.	Lida	Exigir. ((Escreve no quadro)) OK? (0.5)
25:53	202.	Lida	Cristina. Precisa palavras novas? Tá tudo bem? Já pensou em várias
	203.		profissões?(0.3)
	204.	Lida	O que é isso André? Profissões?
	205.	André	()
	206.	Lida	Ah::Têm inglês e têm português.
	207.	André	()
	208.	Lida	Outras línguas não já temos. Muito bem. Isso é bom. Palavras novas? Tá
	209.		tudo bem?
	210.		((passando para outro aluno))
	211.	Lida	Oh. wow muito bem. () Ricardo.() Muito bem. Algumas
	212.		palavras novas, tá tudo bem?
	213.	Ricardo	()
	214.	Lida	Sofia.
	215.	Sofia	Exigir?
	216.	Lida	O verbo exigir significa, por exemplo/por exemplo/ lembra um exemplo
	217.		duma profissão que exige muitos anos de estudo, uma pessoa tem de
	218.		estudar muitos anos.
	219.	Sofia	Oh:(A Sofia abando a cabeça)
	220.	Lida	Por exemplo, tem de estudar muito, não é <i>Its like demand.</i>
	221.	Lida	Alguma palavra nova?
	222.	Aluno	().
	223.	Lida	Ah: um/pode ser um empresário. ((escrevendo no papel)) Empresário. E
	224.		uma senhora empresária. Tem uma empresa, não é?
	225.	Lida	OK. Então já podemos ver todos juntos alguns exemplos. Quem é que
	226.		quer dar um exemplo para uma profissão muito stressante?
	227.	Alunos	Médico
	228.	Lida	Médico, médico, médico e...
	229.	Alunos	Funcionário
	230.	Lida	Funcionário, funcionário público? Vanessa.
	231.	Lida	Vocês acham que o funcionário público é stressante
	232.	Alunos	Não.
	233.	Lida	Uns sim, uns não. OK. Tudo bem
	234.	Maria	Professor.
	235.	Gabriel	Engenheiro
	236.	Lida	Engenheiro, engenheiro, porque Gabriel. É stressante
	237.	Gabriel	Os trabalhos têm de ser eh:: ().
	238.	Lida	Ah: têm de fazer tudo certo, não é? Não pode cometer erros/fazer erros.
	239.	Alunos	Oh:
	240.	Lida	Eu vou, vou apagar aqui tá bem ((apaga e escreve palavras novas no
	241.		quadro))
	242.	Lida	Este verbo cometer é melhor, cometer erros, não pode cometer erros, não
	243.		é? ((escrevendo no quadro))

244.	Lida	Não pode errar, não é Fazer tudo/tudo certo. Se ele faz alguma coisa errada, então ele vai ter muitos problemas, não é? OK, mais?
245.		
246.	Natália	Enfermeiro
247.	Lida	Enfermeiro, porque Natália?
248.	Natália	Porque os enfermeiros trabalham/na/ no hospital
249.	Lida	Trabalham no hospital.
250.	Natália	E eles têm muitos trabalhos para fazer todos os dias.
251.	Lida	Ahã Têm muito trabalho então têm muito <i>stress</i> .
252.	Natália	Sim
253.	Lida	OK, há mais?
254.	André	Os pilotos
255.	Lida	Os pilotos, vocês sabem que piloto? Quem é que sabe piloto. O que é o
256.		piloto, André Em chinês.
257.	André	<i>Os que dirigem o avião, pilotos.</i>
258.	Lida	Piloto.
259.	André	Dirigir os aviões
260.	Lida	Sim, OK, muito bem. Dirigir os aviões não é Eu acho que o André gosta
261.		muito de aviões.
262.	Alunos	Hhhh
263.	Lida	Hoje já é terceira vez que o André fala em aviões
264.	Alunos	Hhhh
265.	Lida	OK. Então, André piloto, o piloto tem uma profissão muito stressante
266.		porquê?
267.	André	Eh: ela, ele tem que ter muito cuidado com direto/ <i>direct/direção</i>
268.		/ <i>direction</i> .
269.	Lida	Com a direção. Ahã só?
270.	André	E durante o voo.
271.	Lida	Durante o voo tem de ter cuidado com a direção, não é Ele tem muitas
272.		pessoas no avião, não é Tem de ter cuidado. OK, muito bem. Há mais?
273.	Alunos	Presidente
274.	Viana	Contabilista
275.	Lida	Viana?
276.	Viana	Contabilista
277.	Lida	Um contabilista, contabilista é uma profissão stressante porquê?
278.	Viana	Porque, porque eles não/não () fazem erros no dinheiro e ele/eh/eles
279.		têm de fazer matemática todos os dias.
280.	Lida	Sim, então o contabilista também não pode cometer erros não é?
281.	Viana	Sim
282.	Lida	No entanto, também é uma profissão stressante. Todos sabem o
283.		contabilista?
284.	Alunos	Não
285.	Natália	Contabilista?
286.	Lida	Contabilista é ele é contabilista, ela é contabilista, é igual. OK, termina
287.		sempre A
288.	Lida	A Helena ia falar, Helena.
289.	Helena	Estudante de português
290.	Alunos	Hhhh
291.	Lida	Muito gira, Helena. Estudante de português uma profissão muito
292.		stressante.
293.	Helena	Sim
294.	Lida	Sim, super-stressante, não é?
295.	Alunos	Risos.
296.	Lida	OK, porque Helena?
297.	Helena	Porque nós temos muitos exames.
298.	Alunos	Hhhh

299.	Lida	Muitos exames. S ó?
300.	Helena	Ah::, n ós temos muitos/ n ós tem de cuidado de professor, professores
301.	Lida	T ãm de cuidar com os professores?
302.	Helena	Sim
303.	Lida	Porqu ê?
304.	Alunos	Hhhh
305.	Helena	Se, porque se n ós/ n ós temos erros os professores v ão:
306. . 307.	Lida	V ão ficar zangados, os professores? Se voc ês t ãm erros, Os professores ficam chateados e ficam zangados? É Helena?
308.	Helena	Sim
309. . 310. . 311. . 312.	Lida	Sim? Acha? N ão é Helena. Eu n ão posso concordar com opini ão da Helena. É normal cometer erros quando voc ês est ão aprender uma l íngua, n ão é? Quando n ós aprendemos l íguas novas. N ós cometemos erros. Mas isso é normal. O erro é bom para voc ês aprenderem mais, n ão é?
313.	Nat ália	Sim
314.	Lida	Ent ão n ão se preocupe, Helena, calma, calma, sem <i>stress</i> . °
315.	Alunos	Hhhh
316.	Lida	Eh:: a Nat ália
317.	Nat ália	Presidente
318. . 319.	Lida	Presidente de uma empresa, presidente da república, presidente de um pa ís?
320.	Nat ália	Pa ís.
321.	Lida	Ah:: presidente de um pa ís, tem muitos stresses tamb ém, ah ã
322.	Maria	Professor, especialmente de escola secund ária.
323.	Nat ália	Sim
324. . 325. . 326.	Lida	Ah: professores das escolas secund árias t ãm muito <i>stress</i> , ah ã Muito bem. OK, pronto. Muitas profiss ões stressantes acha que est á n ão é Vamos ver profiss ões exige muitos anos de estudo, por exemplo.
327.	Alunos	Tradutor
328.	Lida	Tradutor, ah ã!
329.	Alunos	Professor
330.	Lida	Professor estuda sempre, sim, tamb ém.
331.	Nat ália	Médico.
332.	Lida	O médico.
333.	Maria	Advogados
334.	Lida	Os advogados tamb ém est ão sempre a estudar.
335. .	Vanessa	Estudante.
336.	Alunos	Hhhh
337.	Lida	Estudante, sim, sim. Ate que terminar o curso, n ão é? Mais?
338.	Gabi	Médico
339.	Lida	O médico, sim. J á dissemos, n ão é? Há mais?
340.	André	O piloto.
341.	Lida	O piloto tamb ém André?
342.	André	Sim
343.	Alunos	Hhhh
344.	Lida	O que ele estuda, depois de terminar?
345.	André	Estuda como dirigir os avi ões.
346. . 347.	Lida	Quando saia o avi ão novo, ele tem de aprender a dirigir o novo avi ão, n ão é?
348.	André	Sim
349.	Lida	OK, t á bem. Ent ão e uma profiss ão em que a imagem é muito importante.
350.	Alunos	Aeromo ça, ator, atriz
351. . 352.	Lida	OK, ok, ok. Muitas, muitas, ah ã A Nat ália disse que uma profiss ão é aeromo ça. Voc ês conhecem?
353.	André	Aeromo ça.

	354.	Vanessa	Oh::
	355.	Lida	((escrevendo no quadro)) Em português de Portugal, nós usamos
	356.		hospedeira.
	357.	Lida	Conseguem ver. (0.2) Não? (0.3)
	358.	Lida	Hospedeira. ((Os alunos anotem no caderno)) Todos sabem o que é?
	359.	Vanessa	Sim.
	360.	Lida	Onde é que ela trabalha? Hospedeira.
	361.	Alunos	Avião.
	362.	Lida	Ahã O que ela faz, por exemplo?
	363.	Alunos	Servir águas e bebidas
	364.	Lida	Bebidas, comidas, ahã
	365.	André	E dizer os turistas, a passageiros.
	366.	Lida	Diz aos passageiros=
	367.	André	=passageiros.Com o que (fazer).
	368.	Lida	Sim. A que horas vai chegar o voo, não é? Está tudo bem. Como é que
	369.		está o tempo, não é? OK, muito bem. Há mais? E que imagine é muito
	370.		importante.
	371.	Natália	Secretária
	372.	André	Ator
	373.	Lida	O ator, e se for um ator feio. Não pode trabalhar?
	374.	Lida	Um ator um pouco mais feio, a roupa não muito bem cuidada, não pode
	375.		trabalhar como o ator?
	376.	Ricardo	Mas acho que a publica/as figuras publicas têm que arru/arrumar bem.
	377.	Lida	Cuidar da imagem, não é? Sim, muito bem. Cuidar da imagine, cuidar de/
	378.		Eles têm de cuidar/as figuras públicas têm cuidar mais da imagem, não
	379.		é?
	380.	Lida	Há mais. Quem é que diz mais profissões?
	381.	Vanessa	Dama de presidente.
	382.	Lida	Ah: então é primeira-dama, a primeira-dama tem de ter cuidado com a
	383.		imagem, não é?
	384.	Aluno	Os embaixadores.
	385.	Lida	Os embaixadores, é? Ahã?
	386.	Viana	A imagem dele é muito importante. Porque eles representam os países
	387.		deles.
	388.	Lida	OK. Muito bem. Há mais?
	389.	Alunos	Professor
	390.	Lida	Os professores têm de cuidar da imagem?
	391.	Alunos	Hhhh
	392.	Lida	Mhm. (Têm que ter mais) cuidados. Eu não sabia, OK. Muito bem, há
	393.		mais?
	394.	André	Mode/modelos
	395.	Lida	Os modelos, os modelos não é OK, mais. Quem é que quer dizer mais?
	396.	Pedro	Diplomatas.
	397.	Lida	Os diplomatas. Todos sabem o diplomata. Um diplomata, uma diplomata
	398.		igual também como contabilista não é?
	399.	Lida	OK, vamos então há profissões perigosas, uma profissão perigosa
	400.	Alunos	Bombeiro, polícia.
	401.	Lida	Bombeiro, polícia.
	402.	André	Piloto
	403.	Lida	Piloto, outra vez, quarta vez André
	404.	Alunos	Hhhh
	405.	Lida	Outra vez com aviões, OK, muito bem, há mais
	406.	Alunos	La/Ladrão, hhhh
	407.	Lida	Ah, sim. Isso é (também uma) profissão. ((risos))
	408.	Alunos	Hhhh

409.	Lida	Ladrão, toda a gente sabe o ladrão? Sim? Não.
410.	André	[Ladrão
411.	Aluna	[Não.
412.	Lida	O que faz o ladrão?
413.	André	Eh:: Obter outras coisas, outras/
414.	Lida	O que ele faz?
415.	Vanessa	((Vanessa faz o gesto de tirar uma coisa de outra pessoa))
416.	Lida	Roubar.
417.	Vanessa	Oh:: ((abanando a cabeça))
418.	Lida	Roubar, por exemplo o quê?
419.	Vanessa	Dinheiro
420.	Lida	Dinheiro
421.	Vanessa	Computador
422.	Lida	Computadores
423.	Vanessa	Telemóveis
424.	Lida	Telemóveis. Normalmente rouba coisas (0.2)
425.	Vanessa	Eh::
426.	Lida	Coisas baratas?
427.	André	Sim, e ()
428.	Lida	Rouba as coisas baratas André?
429.	André	Não, caras.
430.	Lida	Caras, sim. Toda a gente sabe agora o que é ladrão. Sim? Sofia. Sim? Sofia. O ladrão sim?
431.	Sofia	Sim
432.	Lida	Se for uma menina é ladra, OK? Uma ladra. Então vamos escrever aqui também o verbo roubar, ((escrevendo no quadro)) roubar com B de Brasil, OK? B do Brasil, roubar. OK, então um ladrão tem uma vida difícil muito perigosa Mhm. E uma profissão exige muita força?
433.	Alunos	Operário
434.	Lida	Os operários, de fábricas, não é? De () também, não é?
435.	André	Polícia
436.	Lida	A polícia, polícia
437.	Simão	O jogador de futebol
438.	Lida	O jogador de futebol, mhm.
439.	Viana	Carniceiro, carnicheiro
440.	Lida	Carniceiro, o que faz o carnicheiro?
441.	Natália	O que é isso?
442.	Lida	O que faz o carnicheiro, Viana?
443.	Viana	Ele/ele morrer/ele morrer
444.	Lida	Ele mata/matar por exemplo, porcos, não é?
445.	Viana	Sim.
446.	Lida	((escrevendo no quadro))Matar animais para as pessoas comerem, OK,
447.		OK, há mais?
448.	André	Carpinteiro
449.	Lida	Carpinteiro, o que é que faz o carpinteiro?
450.	André	Fazer móveis
451.	Lida	Faz móveis, por exemplo
452.	André	Eh:: Cardeiro
453.	Lida	As mesas, as cardeiras, tem mais?
454.	André	Portas
455.	Lida	As portas, OK? Também, sim?
456.	Lida	Então e agora profissões muito bem remuneradas. Ganha bom dinheiro.
457.	Alunos	Funcionário público
458.	Lida	() também ganha bem, mhm, não é Mais? Os empresários?
459.	Viana	Homem de negócio.

	460.	Lida	Os empresários?
	461.	André	Professores.
	462.	Lida	Sim, são os mais remunerados.
	463.	Lida	Empresário ou empresária, não é Mais?
	464.	Maria	Advogado
	465.	Lida	Os advogados
	466.	Viana	Ator
	467.	Lida	Os atores, quem?
	468.	Viana	Os corredores de ações
	469. .	Lida	Bem, a Viana está a dar muitas profissões novas hoje, não é? É um
	470.		corredor de bolsa. Viana, em chinês. Como é que diz em chinês
	471.	Viana	<i>Significa corredores acionistas, stock.</i>
	472.	Lida	Isto é uma profissão bem remunerada, ganha muito dinheiro?
	473.	Aluno	Acho que sim
	474.	Lida	Acha que sim, OK
	475.	Lida	Todos sabem o que é? Sim? OK. Há mais profissões bem remuneradas?
	476.	André	Contador/contador
	477. .	Lida	Con-ta-dor, como? ((aproximando para o André para ver o que está
	478.		escrita no Ipad dele))
	479.	Lida	O que que ele/Não, é contabilista, não é?
	480.	André	Dentista
	481.	Lida	Ah::, o dentista, sim. O dentista ganha muito dinheiro, não é?
	482.	André e Vanessa	Ahã
	483.	Alunos	Hhhh
	484. .	Lida	Ahã OK, então já temos muitas profissões, não é? Então nós agora
	485.		estamos preparados para fazer um jogo, também?
	486.	André	Mhm.
	487. .	Lida	Como é que funciona o jogo. Um aluno ou uma aluna vem aqui e vai
	488.		pensar uma profissão. Sim?
	489.	Alunos	Sim
	490. .	Lida	Os outros alunos vão fazer perguntas para adivinhar a profissão que este
	491.		aluno está a pensar, OK?
	492.	Viana	Sim
	493. .	Lida	Mas cada aluno tem de fazer pelo menos três perguntas antes de poder
	494.		adivinhar. Sabem adivinhar, não é?
	495. .	Lida	Não podem eh::/ não podem eh::/o aluno vem aqui e não podem dizer
	496.		professor, engenheiro, contabilista, não pode ser.
	497.	André	Mhm::
	498. .	Lida	Tem que fazer perguntas primeiro, OK. Tem que ser/por exemplo, há
	499. .		mais homens e mulheres nesta profissão. Por outro exemplo, é uma
	500. .		profissão bem remunerada, é uma profissão perigosa, é uma profissão
	501. .		(2.0) Stressante, por exemplo, tem de usar roupa especial neste trabalho.
	502. .		Trabalha-se ao ar livre, é uma pessoa trabalha ao ar livre ou fora, não está
	503. .		dentro, em uma casa, do edifício e outros exemplos, não é? Vocês podem
	504. .		fazer outros, outros, outras perguntas, também? OK? Então quem é que vai
	505. .		aqui, primeiro, quem quer comer. Um aluno vem aqui só vai responder
	506. .		Sim ou Não, não é? Há mais, ou então por exemplo, há mais homens e
	507. .		mulheres nesta profissão. O aluno aqui vai pensar, mhm, há mais
	508.		homens, não é também? Certo?
	509.	Alunos	Sim
	510. .	Lida	Quem é que vai aqui primeiro então. (2.0) Vem o Gabriel que está com
	511.		muito sono, não é Gabriel? Quer vir, pode ser?
	512.	Gabi	Eh::
	513.	Lida	Percebeu?

514.	Gabriel	Sim
515.	Lida	Recebeu o que tem que fazer. OK, ent ão v á l á
516.	Gabi	Eh::
517.	Lida	Sim, ele sabe uma profiss ão. Mhm. J á pensou?
518.	Gabi	Sim
519.	Lida	OK, mas n ão diz nada.
520.	Gabi	E perguntas?(0.3)
521.	Lidas	Perguntas
522.	Maria	É perigoso?
523.	Gabi	Eh:: Talvez, n ão é perigoso.
524.		(0.5)
525.	Andr é	Bem remunerada? Bem/bem
526.	Lida	É().
527.	Gabi	Sim
528.	Sofia	Trabalha-se no ar livre?
529.	Gabi	Eh: (0.4)
530.	Lida	Trabalha-se no ar livre, l á fora ou est á dentro uma casa, dentro um edif ício.
531.		
532.	Gabi	Dentro uma, (2.0) eh:: <i>pode apanhar avi ão.</i>
533.	Sofia	()
534.	Gabriel	() avi ão.
535.	Alunos	Oh:::::
536.	Sofia	Piloto
537.	Lida	Ent ão qual é a profiss ão?
538.	Alunos	Piloto, hhhh
539.	Lida	É piloto, é piloto?
540.	Alunos	Aeromo ço, aeromo ça
541.	Gabi	Aeromo ça
542.	Lida	Aeromo ça, isso é o que adivinhou. Todos/todos quase adivinharam, n ão
543.		é? Mhm, essa pista do Gabriel é muito muito boa.
544.	Alunos	Hhhh
545.	Lida	Andr é vai voc ê pode ser:((passando para centro da sala))
546.	Alunos	Piloto, piloto, piloto
547.	Andr é	Uma profiss ão interessante
548.	Vanessa	É perigosa?
549.	Andr é	Mhm, às vezes é perigosa.
550.	Nat ália	É fácil achar namorada ?
551.	Andr é	Mhm, n ão/ acho que n ão
552.	Alunos	Hhhh
553.	Andr é	Diz que/
554.	Lida	Ai
555.	Andr é	Dizem que/ Porque/ <i>deixa lá, esque ça!</i> Porque as um/mulheres n ão têm
556.		possibilidades para ver a minha cara
557.	Vanessa	Tem de trabalhar muito
558.	Andr é	Trabalha muito, mhm, às vezes. Eh, quando, quando h á muitas pessoas
559.	Lida	OK, às vezes é stressante às vezes n ão é Mhm.
560.	Maria	É uma profiss ão bem remunerada
561.	Andr é	Mhm, mais ou menos
562.	Ricardo	Onde se trabalha?
563.	Lida	Ah:: eh:: mhm
564.	Alunos	Oh::
565.	Ricardo	Ah::, trabalha-se no escrit ório.
566.	Andr é	Escrit ório, n ão, às vezes, às vezes trabalha em casa, em casa das outras
567.		pessoas e s vezes trabalha na pra ça
568.	C ália	Palha ço

	569.	André	Sim
	570.	Cáia	Oh:: Palha ☐
	571.	Lida	Assim o que, o que palha ☐, ah:mhm
	572.	Alunos	Oh::hhhh
	573.	Lida	Ah:: oh:: sim, palha ☐, não é? Todos sabem palha ☐.
	574.	Alunos	Sim
	575. .	Lida	Sim, OK, quem foi que adivinhou? Quem adivinhou primeiro, André quem adivinhou?
	576.		
	577.	André	Cáia
	578.	Lida	Ah::foi Cáia. Cáia, posso ser Cáia, sim. Pensa uma profissão. Já pensou
	579.	André	A imagem é importante
	580.	Cáia	Não
	581.	Lida	Não, a imagem não é importante
	582.	Simão	É stressante
	583.	Alunos	Hhhh
	584.	Lida	É stressante
	585.	Cáia	Sim
	586.	Lida	Sim, é stressante, OK
	587.	Maria	Há mais homens ou mulheres?
	588.	Cáia	Mais homens
	589.	Lida	Há mais homens, ahã
	590.	Natália	Polícia?
	591.	Vanessa	Bombeiro?
	592.	Lida	Sofia não fez perguntas. Porque tentar estar a adivinhar?
	593.	Maria	Advogado?
	594.	Natália	Tem de estudar muito?
	595.	Cáia	Sim
	596.	Alunos	Professor?
	597.	Vanessa	Engenheiro?
	598.	Alunos	Oh:::
	599.	Lida	OK, muito bem. Vamos fazer um intervalo, OK
	600.	Natália	Sim

Aula 4

	1.	Lida	ok,vamos então continuar? Podemos continuar?
	2.	Helena	Não:::
	3.	Lida	He-le-na:::podemos continuar?
	4.	Helena	Sim!Sim!
	5. .	Lida	Sim,sim! muito bem, muito bem. Então vamos. Ok,hã temos mais um
	6. .		exercício sobre música,não é? O exercício B.
	7.		(3.0)
	8. .	Lida	No exercício B, vocês têm expressões que vocês vão procurar no
	9. .		dicionário e o dicionário às vezes não ajuda, não é? Então, vocês têm
	10. .		que ver ((aponta para o quadro negro)) o contexto ((fazendo círculo
	11. .		com a mão)) da música e tentar perceber o que que significa no fim,
	12. .		tá bem? O contexto é mais importante agora do que o dicionário.
	13. .		Certo? ((Cristina sacode a cabeça fazendo um sim)) Então, vá dois
	14. .		minutos para vocês pensarem um pouco sobre as três expressões:
	15. .		"ARRANHAR", "arranhar uma língua", er, "VIRAR-SE, virar-se". E,
	16. .		"ser uma coisa::: é:::mole", mas é português do Brasil, ok? Tá bem?
	17. .		Dois minutos para vocês pensarem, pra conversarem com os colegas e
	18. .		ver o que que é
	19.		(4.0)
	20.	Lida	Alguma ideia? ((olha para Ricardo))

	21.	Ricardo	Não
	22.	Lida	Já leu a primeira?
	23.	Ricardo	()
	24.	Lida	()
	25. . 26. .	Lida	Freguês significa um cliente, não é? O freguês é o cliente, não é? "Virar-se com o freguês."
	27.	Ricardo	Servir
	28.	Lida	Servir? Hum:::mais ou menos, mais ou menos/mais ou menos isso.
	29.	Todos	((Conversa entre alunos e professora esclarece dúvidas))
	30. .	Lida	Ok, podemos conversar todos em português, talvez?
	31.	Alunos	Hhhh
	32. . 33. , 34. , 35.	Lida	Sim, ok, então vamos todos tentar ajudar uns aos outros ((fazendo gesto com a mão de mutualidade)) pra descobrir os significados, tá bem? Então, a A, arranhar uma língua. "Eu arranho o português." Ou "eu arranho o chinês." O que é que significa?
	36.	André	Eu falo impre/imperfeitamente.
	37. . 38. . 39. . 40. .	Lida	Ah! Eu falo pouco,((fazendo gesto de pouco)) eu falo de uma forma ainda imperfeita, não é? Eu falo mal, porque não é suficiente. Os meus conhecimentos não são suficientes. Então, eu arranho o português? Ou Eu arranho o francês? Ou eu arranho...
	41.	Ricardo	Alemão?
	42. . 43. ,	Lida	O Alemão? Ou eu arranho:::chinês?Eu sim, vocês não, não é? É:::O que/quais são as línguas que vocês arranham?
	44.	Luísa	PORTUGUÊS!
	45.	Aluno	Hhhh
	46.	Lida	Luísa! Arranha qual/quê línguas?
	47.	Luísa	Hummm:::eu estou na::
	48.	Lida	A Luísa está na lua.
	49.	Alunos	Hhhh
	50. . 51. . 52. . 53. . 54.	Lida	Não estava a ouvir nada, Luísa! Expliquem a Luísa o que é que significa "arranhar o português" neste caso, arranhar uma língua. ((Lida faz gesto para Luísa prestar atenção aos colegas com o dedo, indicando os colegas.)) (3.0)
	55.	Lida	O que é que significa? Diga à Luísa.
	56.	Cristina	DIGA!DIGA!DIGA!
	57. . 58. .	Maria	Sim. Significa:::Eh:::pode dizer uma pessoa pode:::Eh:::só pode aprender um pouco da língua. Fa/Fala uma língua imperfeito.
	59. . 60. . 61. .	Lida	Mhm::, fala pouco, não é? Fala mal, porque sabe pouco,não é? Ainda não aprendeu muitas coisas, não é? Luísa, que língua é que você é arranha?
	62.	Luisa	Eu sei.
	63.	Lida	Que línguas é que você é arranha?
	64.	Luisa	Mhm:::Japonês.
	65.	Lida	A Luísa arranha o Japonês. E o Pedro?
	66.	Pedro	Francês.
	67.	Lida	Eu arranho o francês. Simão?
	68.	Simão	Eu arranho o espanhol.
	69.	Lida	Oh::!
	70.	Gabi	Eu arranho japonês.
	71.	Lida	Também japonês. Pode falar com a Luísa.
	72.	Alunos	Hhhh
	73.	Lida	Helena?
	74.	Helena	Eu arranho espanhol.
	75.	Lida	Ah:::Pode falar com:::o Simão. O Pedro é francês.

	76.	Sofia	Eu arranho, hhhh, Espanhol, hhhh
	77. . 78. .	Lida	Também? Ah! Muito bem. O que é que vocês:::o que é que vocês sabem em Espanhol?
	79.	Natália	<i>Hola</i>
	80. . 81. .	Simão e André	Somos de aulas públicas.
	82.	Lida	Ah, vocês têm aulas juntos.
	83.	Simão	Sim.
	84.	Lida	Falem/Falem um pouco.
	85.	Simão	<i>Buenos dias, como te llamas?</i>
	86.	Lida	A Natália também arranha o espanhol. Mhm:::ahn:::Flávia?
	87.	Flávia	°Ahn:::Eu arranho:::hhhh, Árabe. °
	88.	Lida	ÁRABE, ah!
	89.	Alunos	Oh!
	90.	Lida	Sério?
	91.	Flávia	Não.
	92.	Lida	Não, mentira, ela está a brincar. OK, Ricardo?
	93.	Ricardo	°Eu arranho:::Danke:::Japones. °
	94.	Lida	Japones:::Mhm, Viana.
	95.	Viana	Ahn:::Eu arranho Japones.
	96.	Lida	Tá bem. E a Vanessa?
	97. .	Vanessa	°Eu arranho Coreano::: °
	98.	Lida	Coreano e... ?
	99. .	Vanessa	Eh:::Japones e francos e italiano.
	100.	Alunos	Hhhh
	101.	Lida	Ah, muito bem, muitas línguas.
	102.	Vanessa	Um pouco
	103.	Lida	Um pouco, é "arranho". Sim?
	104.	Cristina	Italiano e Japones
	105.	Lida	Hmm, Cécilia.
	106.	Cécilia	Japones
	107.	Maria	Japones.
	108. .	Maria	Porque eu e Cécilia vi/vivem com os alunos e as alunas de Japones.
	109. . 110.	Lida	Ah:::, elas vivem, moram no mesmo dormitório, com seus alunos japoneses. Então, elas conseguem aprender uma língua.
	111.	Maria	Quatro alunas.
	112. . 113.	Lida	Quatro? então, um grupo. Quatro alunas de japones? Então, vocês são seis?
	114.	Maria	Sim!
	115.	Lida	Ah, muita gente. E a Natália?
	116.	Natália	Espanhol.
	117.	Lida	E o André?
	118.	André	<i>Dialeto de Fujian</i>
	119.	Alunos	Hhhh
	120. . 121. . 122. .	Lida	Ah, é o dialeto de uma terra aqui na China? Ah, ok, muito bem. Então agora vamos ver o B. "Virar-se" , "Eu viro-me bem sozinha. Não preciso de ajuda." O que é que significa?
	123.	André	°Voltar a uma::: °
	124. . 125.	Lida	Não André <i>no</i> é significado assim ((fazendo gesto com as mãos)), de perto, não é?

	126. . 127. . 128. .	Lida	Ou çam. Eu, "Eu viro-me bem sozinha, eu n ão ((gesto negativo)) preciso de ajuda, eu n ão ((gesto negativo)) quero ajuda. Eu viro-me bem sozinha."
	129. .	André	Posso acabar algumas coisas sozinho.
	130. . 131. . 132. . 133. . 134. . 135. . 136. . 137. . 138. . 139. . 140. . 141. . 142. .	Lida	Sim, eu n ão quero ajuda porque eu/eu consigo fazer alguma coisa sozinha, n ão é? Ent ão, ela:::ahn::: ela é brasileira, est á em Portugal, n ão é? Ela diz que fala um pouco ((gesto de pouco)) portugu ês, portugu ês de Portugal, n ão é? Ent ão ela j á consegue mais ou menos ((gesto)) fazer bem o trabalho dela na casa de fado, n ão é? Ent ão, ela diz: "j á me viro com fregu ês." Ela j á consegue trabalhar mais ou menos bem naquela casa de fado, n ão é? Ok? Ent ão, o verbo aqui é 'virar-se', ((gesto de significa entre aspas)) em portugu ês de Portugal n ós n ão usamos 'virar-se'. N ós utilizamos 'desenrascar-se'. Por exemplo ((escreve no quadro)), é um/é muito popular, n ão usamos nos contextos mais formais, é muito informal, ok ? Ent ão, se voc ês v ão escrever uma carta formal, voc ês n ão v ão usar este verbo, ok? Sim? Est á bem?
	143. .	Lida	O que é ANDRÉ?
	144. .	André	N ão.
	145. .	Lida	O que é que foi? N ão percebe.
	146. . 147. . 148. .	Lida	O que é que é desenrascar-se? V ão ver ao dicion ário, v ão ver o qu é que o vosso dicion ário diz. Agora, voc ês podem ver o dicion ário porque agora voc ês encontrar essa palavra no dicion ário, ok?
	149. .	Alunos	((consultam o dicion ário.))
	150. . 151. .	Lida	Virar-se, n ão, André Desenrascar-se. Virar-se, portugu ês do Brasil; desenrascar-se, portugu ês de Portugal.
	152. . 153. . 154. . 155. . 156. . 157. . 158. . 159. . 160. . 161. . 162. . 163. . 164. . 165. . 166. .	Lida	Ahn:::Mhm::: Pode ser mais ou menos este. Significa, se eu consigo desenrascar-me, significa que eu consigo fazer alguma coisa sem dificuldade, n ão é? Eu tinha um problema para resolver, e primeiro, pensei, pensei, como é que vou desenrascar-me? N ão consigo resolver este problema. Mas, depois eu penso, tenho uma id éia, penso uma solu ção, ent ão, depois eu posso dizer: ah, ok, eu consegui de-sen-ras-car-me, consegui re-sol-ver a dificuldade, ok? Sim? Agora, eu j á n ão tenho dificuldade, t á bem? Ent ão, agora ela j á n ão tem dificuldades a trabalhar com os clientes na casa de fado. Ser bem? Se calhar, primeiro, para ela era difícil, porque ela é do Brasil, porque ela est á muito longe de casa, porque ela fala portugu ês do Brasil, n ão é? Portugu ês de Portugal é diferente. Ent ão, primeiro ela sentiu dificuldades e agora n ão; Agora ela diz que ok, tudo bem, j á me viro com fregu ês, com o cliente. J á consegue trabalhar bem, a servir o cliente, n ão é?
	167. .	Lida	T á tudo bem? Ok.
	168. . 169. . 170. .	Lida	Ent ão, é:::"uma casa de fado no Brasil n ão/n ão seria mole", assim. Ela acha que uma casa de fado em Portugal é mole. No Brasil n ão vai ser assim uma casa de fado. O que ela quer dizer com 'mole'?
	171. .		????
20:10	172. . 173. . 174. . 175. . 176. .	Lida	Mhm:::, pode ser, pode ser. Ela acha, se calhar, é demasiado...? Calmo; demasiado...? Frio; Muito quietinho, ela usa/usa essa palavra, n ão é? Quietinho, quietinho. N ão pode dan çar, olha, n ão pode dan çar o fado, oh! Que horror! N ão é? Muito quietinho, tudo com sil êncio; ela diz: "Sil êncio, para cantar o fado", n ão é?
	177. .	André	Mhm::: °
	178. . 179. . 180. .	Lida	No Brasil, como é que é? Suor, samba, muito ritmo, muito animado, n ão é? tudo diferente. Ent ão, ela quer/o que é que ela quer dizer? No Brasil, a casa de fado tem que funcionar com uma id éia diferente, n ão

	181. .		é?
	182. . 183. .	Lida	Porque/que ficaram assim, a perceber ou não? Estar a perceber ou não? T á tudo bem? Pedro, qual é o problema? T á tudo bem?
	184.	Pedro	N ão tem tens ão::tens ão:::°
	185. . 186. .	Lida	Mole, o que é que significa? O que é que significa, Pedro? Aqui, neste contexto ((faz gesto circular com as mãos))?
	187.	Pedro	N ão tem inten ção.
	188. . 189. . 190.	Lida	Mhm:::mais ou menos, não é? Acho que/acho que a palavra que temos de utilizar aqui é "frouxo", demasiado calmo, muito calmo, não é? ((escreve no quadro))
	191.	Lida	Mhm? ((continua a escrever no quadro))
	192. . 193. . 194. . 195. . 196. . 197. . 198. . 199. . 200.	Lida	Pensem no ritmo do samba e pensem no ritmo do fado, mais tradicional. E pensem na brasileira, está acostumada ao samba e não está acostumada ao fado. E de repente, ela ouve o fado e ela tem vontade de dançar. Mas as pessoas dizem: "Não Nina, fado não se pode dançar. Ninguém dança ao fado." E ela pensa: "Ninguém dança ao fado?! Ah, no Brasil, se nós temos uma casa de fado no Brasil, toda a gente vai estar muito animada a dançar, nada de pessoas quietinhas, silêncio", não pode ser no Brasil, não é? Ok? ((Ricardo acena com a cabeça))
	201. . 202. .	Lida	LU ÍSA, tá outra vez na lua, não é? Na lua com o telemóvel. Pois, pois, Ok.
	203.	Lida	Então, agora:::O que é André?
	204.	André	Não, nada.°
	205.	Lida	Não, nada? Mhm:::
	206.	André	()
	207. . 208. .	Lida	Ok. Vamos ouvir mais uma vez a música, vocês podem tentar, talvez, cantar? E:::(3.0)
	209.	Natália	É difícil.°
	210.	Lida	Difícil é bom, é um desafio. Desafio, sabe? Challenge.
	211. .	Natália e André	Oh:::
	212. . 213.	Lida	É um desafio. Vocês podem tentar cantar a parte mais lenta, não é? A parte mais refinada pode aprender mais tarde.
	214. . 215.	Lida	Ah:::Ok? Preparados? Se tem mais problemas, depois também podemos conversar sobre estes problemas, também?
	216.	Lida	FLÁ-VIA! Ai:::
	217.	Lida	Vamos ouvir a Flávia cantar.
	218.	Alunos	Hhhh
	219. . 220.	Lida	Flávia canta esta parte mais lenta e vocês cantam a parte mais refinada.
	221.	Alunos	((Ouvem e cantam ao fado, 4 minutos))
	222.	Alunos	((batem palmas))
	223. . 224. . 225. . 226. . 227.	Lida	Ê!!! Bravo! Muito bem, esta última parte foi uma maravilha, fantástico.Ok, Então, mais algum problema com a música? Mais algum problema? Por exemplo, nós podemos saber há quanto é que esta brasileira está a trabalhar na casa de fado, podemos? Há quanto tempo?
	228.	Maria e André	Uma semana.
	229. .	Lida	Mhm::, mais ou menos uma semana, não é? O que é que nós sabemos

	230.		mais? O que é que nós sabemos mais sobre ela?
	231. . 232.	Lida	Mhm:::Ela diz que arranha o português, o português do Brasil ou de Portugal?
	233.	Alunos	Portugal.
	234.	Lida	E como é que ela fala em inglês? Acham que ela fala bem inglês?
	235.	Natália e Pedro	Não. °
	236.	Lida	Então, nós também podemos dizer que ela arranha o inglês, não é?
	237.	André	City.
	238.	Lida	City. Under the table, não é?
	239.	Alunos	Hhhh
	240. . 241.	Lida	Fica, assim, uma coisa muito estranha, não é? (3.0)
	242. . 243. . 244. . 245. . 246. . 247.	Lida	Ok, então ela arranha o português de Portugal, arranha o inglês, chegou há uma semana, mais ou menos uma semana, já consegue trabalhar mais ou menos sem dificuldades, não é? Na casa de fado. Ela sabe quais são as comidas que ela pode servir na casa de fado, não é? Mhm. (3.0)
	248. . 249.	Lida	Mais alguma coisa que nós sabemos sobre ela ou sobre esta casa de fado?
	250. . 251.	André	Como essa brasileira, como que ela não/não/ela arranha a português? °
	252. . 253. . 254. . 255. . 256. . 257. . 258. . 259. . 260. . 261.	Lida	Eu acho que ela está a referir-se ao português de Portugal, não é? Se calhar, há pessoas que dizem que no Brasil as pessoas falam “brasileiro”, não dizem “português”, ok? Também pode haver esse problema, não é? Pode haver essa questão, mas só que neste caso ela diz que arranha o português/o português de Portugal, que é diferente do português dela/que é o português do Brasil, não é? Vocês sabem que é bem diferente, não é? ((Ricardo acena com a cabeça)) A pronúncia é diferente, não é? As palavras são diferentes, não é? E o que mais? Alguma gramática também é diferente. Sim, ok. (2.0)
	262. . 263. . 264. . 265. . 266.	Lida	Então, ela também, pelo visto, gosta muito de dançar; quando ouve música, ela gosta de dançar e quer dançar o fado, mas o fado tradicional ninguém dança, não é? ((Ricardo acena positivo com a cabeça)) (4.0)
	267. . 268.	Lida	Ok, vamos então ver uma casa de fado ((coloca imagem na tela)) (3.0)
	269.	Lida	O que é que vocês vêem nesta fotografia?
	270.	Natália	Guitarra portuguesa.
	271. . 272.	Lida	Veem a guitarra portuguesa, sim. É:::esta ou esta? A guitarra portuguesa?
	273. .	André e Natália	À direita.
	274.	Lida	Hum?
	275.	André	À direita, quase à direita.
	276.	Lida	Esta é a guitarra portuguesa, é esta é a viola, não é?
	277.	André	°Viola? °
	278. . 279. .	Lida	Uma viola, guitarra, normal. Mas pode chamar de guitarra. (2.0)

280. .		O que é que voc ês veem mais?
281. .		(3.0)
282. .		Mesas, n ão é? Mesas e cadeiras, significa que n ós podemos tar a ouvir
283. .		fado e a...?
284.		(3.0)
285.	André	Comer.
286.	Lida	Comer, enquanto jantamos, enquanto comemos, n ão é? Que mais?
287.	André	E::: Pratos.
288.	Lida	Temos Pratos, sim.
289.	Nat ália	Tem luz.
290. .	Lida	Tem luz, é à noite que normalmente vamos ouvir fado, pode ser, é
291. .		mais à noite, n ão é? Que as pessoas saem para ir a casa do fado, jantar
292. .		e ouvir fado.
293. .		(3.0)
294. .		Ok, o que é que voc ês sabem mais sobre as casas de fado? Mais
295. .		alguma coisa? N ão? N ão.
296. .		(2.0)
297. .		Ent ão, um dia quando voc ês forem, por exemplo, a Lisboa, voc ês
298. .		podem ir aos bairros antigos. Voc ês falaram sobre Lisboa na aula, n ão
299.		foi?
300.	Alunos	Sim.
301.	Aluna	Alfama, Alfama.
302. .	Lida	Falaram, por exemplo, do bairro de Alfama. Voc ês podem ir l áe v ão
303. .		encontrar uma casa de fado e depois podem ir l á jantar e ouvir fado.
304. ..		(5.0)
305.		E dan çar fado?
306.	Alunos	N ão.
307. .	Lida	N ão, normalmente n ão, a maioria das pessoas normalmente v ão ficar
308. .		muito quietas ou ent ão, assim, a mexer-se um pouco, n ão é? E às
309. .		vezes fazem: "Mhm:", como voc ês ouviram na can ção, n ão é?
		(4.0)
310. .	Lida	Muito bem, hmm, já contamos. Voc ês sabem o que s ão favas?
311.		(3.0)
312.	André	<i>Favas</i>
313.	Lida	Voc ês tambem t ên favas na China, favas?
314.	Alunos	Sim.
315. .	Lida	Sim. E:::o chouri ço assado em Portugal tem, mais ou menos, este
316. .		aspeto. Tem esta forma de U, sim? E normalmente é assado
317. .		neste/neste prato, assim, especial, o prato diferente, para p ôr o
318. .		chouri ço assado.(3.0) É um prato um pouco especial, para assar o
319. .		chouri ço. Na China tamb ém h á chouri ço, n ão é? Mas é um pouco
320. ,		diferente do chouri ço portugu ês. (3.0) Ok, terminamos o tema
321. ,		profiss ões. Alguma pergunta? T á tudo bem? Ent ão, as meninas v ão
322. ,		cantar esta m úsica no festival da can ção?
323.	Vanessa	Ah?! ((acena negativo com a cabe ça))
324. .	Lida	N ão? Ai, esta m úsica é t ão gira e tem duas culturas diferentes. É
325. .		ótima pra este tipo de festival da can ção. Tem can ções em l íngua
326.		portuguesa, n ão acham?
327.	André	É:::dif ícil ().
328. .	Lida	N ão é dif ícil, André Se ouvir muitas vezes vai ficar superhabitado,
329.		vai ser bom.
330.	André	Em compara ção com "Anda Comigo".
331. .	Lida	Em compara ção, sim.

	332. . 333. . 334. , 335. , 336.		(3.0) Ok, ent ão agora:::(3.0) N ós vamos:::fazer um jogo. (3.0) Este jogo é para rever, vamos rever algumas coisas. (3.0)
	337.	Alunos	Oh:::
	338.	Lida	“Oh”, porquê? “Oh” é bom ou “oh” é não?
	339.	Alunos	Bom.
	340. . 341. . 342. . 343. . 344. . 345. . 346.	Lida	Ah, ok. Ent ão vamos fazer tr ês grupos, t ábem? Cinco pessoas, mas voc ês precisam de arrumar as mesas, v ão arrumar os vossos materiais, t ábem? Podem:::Podem:::Precisam de um papel, primeiro. Um papel e uma caneta, t ábem? O resto voc ês podem arrumar, podem arrumar as coisas. (3.0) Vamos p ôr as mesas livres, precisamos das mesas livres.
	347.	Alunos	((Come çam a arrumar as coisas))
	348. . 349. .. 350.	Lida	Pode arrumar, Helena. Pode arrumar suas coisas, voc ên ão vai precisar mais disso. (3.0)
	351. . 352. . 353.	Lida	Vamos empurrar esta mesa:::assim, aqui na frente. E um grupo, pode colocar a mesa assim ((fazendo gesto circular)) na volta. (5.0)
	354. . 355.	Lida	Um, dois, tr ês, quatro, cinco ((separando os grupos)) Arrumem tudo. (6.0)
	356. . 357. . 358.	Lida	Vamos p ôr uma mesa aqui, uma mesa aqui, e fazer um c ículo a volta da mesa, ok? (5.0)
	359. . 360.	Lida	T á tudo bem? ((ajudando os alunos a posicionar as mesas)) (5.0)
	361. . 362.	Lida	Um, dois, tr ês, quatro, cinco. Uma pessoa tem que ir pra l á (4.0) ((Continua arrumando a coloca ção da mesa))
	363. . 364. . 365. . 366.	Lida	P õe mais uma mesa aqui, ok. Vanessa, vou te dar aqui os seus livros ((com livros na m ão)), Andr é eu acho que a Vanessa quer ficar aqui, o Andr é pode ir para o outro grupo, assim as meninas aqui ficam todas juntas. S ó meninas, n ão é?
39:38 - 40:13	367. . 368. .	Todos	((Continuam a organizar mesas e discutir sobre disposi ção das mesmas))
	369. . 370.	Lida	Aqui uma folha para este grupo ((distribui jogo para grupos)) (4.0)
	371. . 372. . 373. .	Lida	Agora tem aqui::: Eu j á vou explicar, t ábem? ((continua a distribuir jogo)) Calma, calma, calma ((explica partes do jogo)) (3.0)
	374. . 375.	Lida	Um dado. ((distribui dados)) (7.0)
42:16	376. . 377. . 378. . 379.	Lida	Ok, ent ão, eu vou explicar:::vou explicar um pouco do jogo. (3.0) Ou çam, ou çam, ou çam um pouco, por favor. (3.0)
	380.	Alunos	Shhhh. ((fazem sinal de sil êncio))
	381. . 382. . 383. . 384. . 385. . 386.	Lida	Ok? Ent ão voc ês t êm a í no jogo, voc ês t êm um/uma orelha n é um ouvido. Nos vossos cart ões é um pouco diferente, mas tamb ém tem um ouvido, n ão é? Quando algum colega fica em cima do ouvido, voc ês tem que tirar um cart ão, que tem ouvido e fazer a pergunta ao colega, t ábem? (3.0)
	387. .	Lida	Quando voc ês tem o olho, no cart ão tem dois olhos. No cart ão tem

388. . 389. . 390. . 391.		dois olhos, mas dois olhos fechados significa que o colega tem de fechar os olhos e alguém vai dizer: "de que cor é a porta da sala?", não é? E vocês têm que tentar lembrar a cor da porta da sala, ok? (3.0)
392. . 393. . 394. . 395. . 396.	Lida	Quando:::Outro. Quando vocês têm assim, no vosso cartão tá a mão assim, a mão significa gestos, vocês não podem falar, vocês só podem fazer gestos, ok? Vocês tem que tirar o cartão e vão fazer um gesto, os colegas tem que adivinhar o que é que é também? (3.0)
397. . 398. . 399.	Lida	A boca é o cartão que tem uma boca, que é pra fazer perguntas, o cartão tem uma pergunta também, não é? (3.0)
400. . 401. . 402. . 403. . 404.	Lida	E, depois, por último, alguns tem este cartão com o símbolo de teatro, ele tá um pouco mais difícil. Vocês tem uma situação e vocês vão ter de, é:::fazer uma espécie de teatro, explicar como é que vocês vão resolver o problema, como é que vão resolver a situação, ok? (3.0)
405. . 406. . 407. . 408. . 409. . 410. . 411.	Lida	Para o resto, por exemplo, assim, aqui não é quando vocês caem aqui ((mostrando imagem na tela)), vocês podem usar o dicionário, se há palavras que vocês não conhecem, rapidez, rápido, não é? Ânimo, por exemplo, o seu amigo está triste, cante uma canção para o animar. Vocês tem que cantar uma canção aqui. Ok? Azar, significa::: Má sorte. (3.0)
412. . 413. .	Lida	Então, vocês têm que voltar ao início, voltar ao princípio, não é? (3.0)
414. . 415. . 416.	Lida	Avançar, avançar é bom. Vocês podem avançar três casas, significa uma, duas, três casas não é? (3.0)
417. . 418. . 419. . 420. . 421. . 422. . 423. . 424. .	Lida	Curiosidade. Alguém está curioso e vai fazer uma pergunta ao colega, tem que fazer uma pergunta em português ao colega, não é? Mhm, tem também capacidade, éspantar seus colegas como maioridade, espantar é::: surpreender. Sur-pre-en-der, os colegas vão pensar, ah, que bem, como que tu consegues fazer isso? Vocês tem que fazer qualquer coisa que os colegas vão ficar, oh! muito bem, consegues fazer isso, eu não sabia que tu eras capaz de fazer isso, não é? Certo? (3.0)
425. . 426. . 427. . 428. . 429.	Lida	E, e, e::: (3.0) Amizade, amigos, vocês tem que elogiar um jogador, um companheiro que está a jogar. Elogiar significa...? (3.0) O que é elogiar? (3.0)
430.	André	Que:::()
431.	Alunos	Hhhh
432. . 433. . 434. . 435.	Lida	Não, elogiar é dizer uma coisa muito boa sobre o colega, fazer um elogio, a compliment, sim? Percebem? Por exemplo, a Natália, hoje a Natália está muito bonita. (3.0)
436.	Natália	Obrigada
437.	Alunos	Hhhh
438. . 439.	Lida	É um elogio. (3.0)
440.	Alunos	Hhhh
441. . 442. .	Lida	Ou por exemplo, ah, o Ricardo, hoje o Ricardo esteve muito bem na aula de português, muito bem.
443.	Alunos	Hhhh

444. . 445. . 446. . 447. . 448.		É um elogio. Tudo bem? (0.3) Não podemos fazer este elogio a Flávia, pois não? Hmn, ok. (0.3) Generosidade. Generosidade, ser generoso, então, por exemplo, ah, a Vanessa vai oferecer um ponto dela vai para, dar um ponto por exemplo a Cécilia. Entendem? (3.0)
449. . 450.	Lida	E::e:::Aqui ((mostrando na tela)), recuar duas casas, podem andar para trás.
451.	Alunos	Oh::
452. . 453. . 454. . 455.	Lida	Ou seja, você tem que, está aqui ((indicando na tela)), você tem que, se calhar, aqui ((indicando na tela)), não é? Duas casas para trás, é recuar, não é? (2.0)
456. . 457. . 458. . 459. . 460. . 461. .	Lida	Ok, então, porque que você precisa de um papel? Você precisa de um papel porque nos cartões você tem uma pergunta mas também tem pontos, por exemplo, a Natália responde certo a pergunta, então você tem que pôr no papel o nome da Natália e pôr dois pontos, depois mais um ponto. No fim, quem tem mais pontos ganha. Ok? (3.0)
462. . 463. . 464. . 465.	Lida	Mas, se você não faz bem a tarefa do cartão, você não vai ganhar pontos, é zero ((faz gesto de zero com a mão)), não é? Tá bem? (3.0)
466.	Sofia	((Levanta a mão)) Pergunta.
467.	Lida	Pergunta ((vai na direção de Sofia e mostra como jogar))
468.	Alunos	((começam a conversar e jogar))
50:28	469.	FIM.

Aula 5

00:04		((Gabriel contando a Lida sobre um amigo chinês que se tornou intérprete de chinês português para um time português na China))
1.	Gabriel	Português, Ahn::: Na exame, eh:::na UCC.
2.	Lida	Ah, Muito bem!
3. . 4. .	Gabriel	Ahn::Mhm:: e eh::Ele gosta de/ahn/porque ele gosta de/Como ele gosta de português/eh:::gosta de futebol/eh:: e ela
5.	Alunos	Hhhh
6. . 7.	Gabriel	Ele::eh::quer tornar-se um intérprete ahn:::para jogadores portugueses aqui na China
8.	Lida	Ah! Ah!
9. . 10. . 11.	Gabriel	Mhm::e/as/a:::eh:::as suas maiores dificuldades/eh:::talvez são (1.0) as palavras e gramáticas, mhm::e ele acha que as eh:::estrangeiros fala muito rápido e ele não conseguir ahn:::entender eles
12.	Lida	Mhm, ok.
13. . 14. . 15.	Gabriel	Ahn:::e ele também não satisfeito/não é satisfeito::ahn::com a sua/mhm:::apren-di-za-gem porque ele eh:::acha que:::pré-ci-se/precisa, ahn:::estudar mais.
16. . 17. . 18.	Lida	Mhm::Ok. Sim, muito bem, então, ehn, razões para os estudantes, aqui, nesta turma, Ahn, escolherem português. Temos uma razão que é..?
19. .	André	Sele/Seleção
20. . 21.	Lida	O Exame de Seleção. O Exame de Seleção faz com que os alunos vão estudar português. Outra razão é..?

	22.	Ricardo	Um bom [emprego].
	23.	Natália	[Um bom emprego
	24. . 25.	Lida	Os Bons empregos. Mais razões? (4.0)
	26. .	Ricardo	Interesse °
	27.	Lida	É uma língua bonita, é uma língua musical. Ahã? Que mais?
	28. .	Maria	As relações eco-nômicas. °
	29. . 30.	Lida	As relações econômicas que existem entre a China e os países...? E os países...?
	31.	Alunos	Lusófonos.
	32. . 33.	Lida	Lusófonos. Ok, às vezes por eh:: a motivação vem do pai ou dos pais, ou da mãe, não é? Algumas pessoas. Há mais razões?
	34. .	Maria	Eh::mhm::quer trabalhar em países estrangeiros.
	35. . 36.	Lida	Trabalhar em países estrangeiros, pessoas que não querem trabalhar na China, que querem ir para fora, não é? Fora da China.
	37. . 38.	Natália	Ahn:::Ahn:::algumas/al/alguns alunos gostam de:::ahna::algumas coisas relaciona-das com língua portuguesa.
	39.	Lida	Por exemplo?
	40.	Natália	Jogador de futebol. =
	41.	Lida	=Futebol e os jogadores de futebol, famosos e também...?
	42.	Natália	Cantões.
	43. . 44. . 45.	Lida	Música, música, não é? Mhm, muito bem, ok. Eh::o problema é que:::como vocês ouviram, existem dificuldades. Quais são as dificuldades? Por exemplo?
	46.	André	(Memo)
	47.	Lida	[Memorizar...]
	48.	Alunos	[Memorizar Vocabulário.
	49.	Lida	Que mais?
	50.	Aluna	Gramática.
	51.	Lida	A gramática. Que mais?
	52.	André	Entender/Entender os estrangeiros °
	53.	Lida	Entender os estrangeiros que:::falam muito...
	54.	Alunos	[Rápido]
	55.	Lida	[Rápido] Que mais?
	56. .	André	Não tem/Não ter::: [()
	57.	Aluna	[Tempo]
	58. . 59. . 60.	Lida	Não tem tempo suficiente na universidade para estudar português, o horário tem/vocês têm muitas aulas e então tem pouco tempo livre para estudar, é isso? Para rever, rever?
	61.	Maria	Sim, sim.
	62.	Lida	Ahã? Que mais?
	63.	André	Não ter coragem para falar.
	64. . 65.	Lida	Algumas pessoas não têm coragem para falar, confiança? (4.0)
04:38	66. . 67.	Lida	Tá bem. E há mais ainda? (3.0)
04:44	68. . 69. . 70. . 71. . 72. . 73. . 74. . 75. .	Lida	Ouvir e compreender às vezes é difícil não é? Ok. Então, agora, vocês vão pensar melhor nessas dificuldades e vão pensar em:::eh::soluções/dar/tentar dar conselhos. Há alunos que tenham dificuldade com ouvir e compreender, não é? Alunos que têm dificuldades na gramática, alunos que têm dificuldades com o vocabulário, não é? Alunos que têm:::/ acham que o tempo não é suficiente para estudar, para rever. Então vocês vão pensar em conselhos e depois vocês levar esses conselhos aos outros colegas, como é que

130. . 131. .		conversar em português, não é? (3.0)
132. . 133. . 134. . 135. .	Lida	No caso da Viana, Viana disse que faz confusão com português e inglês, não é? Como é que nós podemos/como é que ela pode estudar melhor o português? (1.0) Falar mais, não é? Tentar falar mais em português.
136. .	Natália	Nós somente/gostam/Ahn/gostamos de falar DORMIR no dormitório
137. .	Lida	Vocês não têm tempo para dormir no dormitório?
138. .	Alunos	Hhhh
139. .	Lida	Não fazem mais nada no dormitório?
140. .	Natália	Sim. [PORTUGUÊS!]
141. .	Lida	[Nunca, nunca conversam?
142. .	Natália	Nós conversamo=
143. .	Lida	= Ahã
144. .	Natália	Em chinês
145. .	Lida	Claro, mas o conselho é conversam em português também!
146. .	Alunos	Hhhh
147. . 148. .	Natália	De fato, nós conversamos em português eh:::nós somente gostamos de falar dormir
149. .	Alunos	Hhhh
150. .	Lida	Ah, dizem, vamos dormir, boa noite.
151. .	Alunos	Hhhh
152. . 153. . 154. . 155. . 156. .	Lida	Não é mal, não é mal, não é? Já é alguma coisa, Mhm-hum, tudo bem. Mais, mais ajudas para vocabulário, mais alguma coisa nova? Algum conselho novo? Tem algum conselho novo? Para ajudar no vocabulário...? Ou para as pessoas que fazem confusão com outras línguas?
157. .	Sofia	Acho que:::ahn:::ve/ver/ver o filme
158. .	Lida	[Ver filmes]
159. .	Sofia	[da/das pa í lu-so-fo-nos
160. .	Lida	Dos países LU-SÓ-FO-NOS.
161. .	Sofia	Lusófonos, é uma/um bem es-ta-pa.
162. .	Lida	[É uma boa ideia.
163. .	Sofia	[()
164. . 165. .	Lida	É um bom método para estudar. Ok, ver filmes em língua portuguesa. Uhum. Ahn:::e ouvir música, não?
166. .	Natália	Sim.
167. .	Lida	Não é boa ideia ouvir música?
168. .	Natália	É ótima. °
169. .	Lida	Mhm,talvez, talvez músicas vocês acham muito difíceis, não é?
170. .	Lida	Ok, mais algum conselho novo? Para vocabulário...?
171. . 172. .	Ricardo	Ahn:::quando vo/você está:::escrevendo uma/um texto, você mhm::: pode::: procurar eh:: eh:::algum/algumas palavras úteis no dicionário.
173. .	Lida	Mhm-hum. Dicionário português-português?
174. .	Ricardo	Mhm:::
175. .	Lida	Não, português-chinês, não é?
176. .	Ricardo	Chinês-português
177. . 178. . 179. .	Lida	Chinês-português então. Como eh::eh::Ricardo, como é que vai/se você tem um dicionário português-português, vai ver uma palavra e vai encontrar muitas palavras novas em português, não é?
180. .	Natália Ricardo	Sim.
181. . 182. .	Lida	Aí sim, vai desenvolver ((fazendo movimentos circulares com as mãos)) o vocabulário.

	183.	Ricardo	Oh!
	184.	Lida	N ão é boa ideia?
	185.	André	Mas é::=
	186.	Lida	=Talvez no segundo ano, n ão é?
	187.	André	Dif íil ago/agora
	188. .	Lida	Agora é dif íil, no segundo ano j á podem pensar em fazer isso, n ão é?
	189. .		Ok, para ouvir e compreender...? Se temos problemas para ouvir e
	190. .		compreender o que é que podemos fazer?
	191.		(0.2)
	192.	Lida	Alguma ideia, Gabriel?
	193.	Gabriel	Ouvir mais/mais vezes.
	194.	Lida	Ouvir mais, Mas ouvir o qu ê?
	195.	Gabriel	Músicas, textos...
	196. .	Lida	Músicas, textos...?
	197.		(4.2)
	198. .	Gabriel	Assistir aos filmes tamb ém ()
	199. .	Lida	Ok, ver filmes tamb ém é bom, muito bem. E para quem tem pouco
	200. .		tempo ou algu ém que acha que o tempo é muito curto e que n ão dá
	201. .		tempo para estudar tudo.
	202.		(2.2)
	203. .	Lida	O qu ê que n ós podemos aconselhar essas pessoas a fazerem?
	204. .		(5.0)
	205. .	Lida	N ão h á conselhos?
	206.		(5.4)
	207. .	Lida	N ão h á conselhos?
	208.		(3.0)
	209. .	Ricardo	Ahn::: acho que est á na mesma raz ão, porque um escritor na China, <i>Lu</i>
	210. .		<i>Xun</i> , Ahn:::
	211.	Lida	Ah::
	212.	Ricardo	disse, ele disse que::: “o tempo é igual a um copo d’água na esponja”,
	213.	Lida	Ah::
	214.	Ricardo	“ <i>squeeze, you get more</i> ”
	215. .	Lida	Ah::: ent ão, n ós podemos aconselhar as pessoas, ahn, tentar usar um
	216. .		pouco melhor o tempo, n ão é? Sim? Usar um pouco melhor o tempo,
	217. .		n ão é?
	218.		(2.0)
	219. .	Lida	Mhm, relaxar tamb ém é importante, n ão é? Pras pessoas conseguirem
	220. .		estudar melhor. Estudar, estudar, estudar, estudar, estudar s ó n ão pode
	221. .		ser, n ão é? Relaxar, estudar, n ão é? Depois pode estudar um pouco
	222. .		melhor, talvez, fazer qualquer coisa divertida, n ão é? E depois ir
	223. .		estudar, consegue se calhar, estudar melhor n ão é?
	224. .		(3.5)
	225. .		Mais algum conselho? Pras outras pessoas?
	226.		(3.0)
	227. .	Lida	N ão, ok. Ent ão olhem, v ão almo çar, tamb ém?
	228.	Alunos	Oh:::!
	229. .	Lida	Vamos sair mais cedo, (), os professores hoje est ão bastante
	230. .		ocupados. Na parte da tarde, vamos ter exames, ent ão, voc ês podem ir
	231.		almo çar, t ábem?
	232.	Alunos	Oh:::!
	233. .	Lida	Vamos sair mais cedo, N ós/os professores hoje est ão bastante
	234. .		ocupados. Na parte da tarde, vamos ter exames, ent ão, voc ês podem ir
	235.		almo çar, t ábem?
	236.	Alunos	((aplausos))
	237. .	Lida	Pr óxima aula, vamos desenvolver um pouco mais este assunto t ábem?

	238.		(4.0)
	239.	Lida	Tá tudo bem? Alguma pergunta? Ok.
	240.	Alunos	((preparam-se para deixar a sala, arrumando materiais e conversando))
	241.	FIM	

Aula 6

Aula do dia 27 – câmara da frente			
	1. .	Lida	Vocês:: Vocês neste momento estão:: a fazer:: uma licenciatura em língua portuguesa. Normalmente uma licenciatura tem quatro, não é? Então:: (3.0)
	2. .		
	3. .		
	4. .		
	5. .	Lida	Uma licenciatura tem quatro::, algumas licenciaturas têm cinco anos. não é? Sabem o que é? (2.0)
	6. .		
	7. .		
	8. .	Natália	Ahn:: Medicina. () °
	9. .	Lida	A medicina tem muitos anos, não é? Não exige muitos anos de estudo, não é? Vocês vão fazer uma licenciatura em língua portuguesa. Vocês vão estudar quatro anos língua portuguesa, não é?
	10. .		
	11. .		
	12. .	Aluna	Sim. °
	13. .	Lida	Tá bem?
	14. .		(1.0)
	15. .	Aluna	Sim
00:50	16. .	Lida	Então, o verbo licenciar-se, eh:: fazer/também podemos dizer "vou fazer uma licenciatura em língua portuguesa." Tá bem?
	17. .		
	18. .		(3.0)
01:05	19. .	Lida	Por exemplo, o:: eh:: o Gabriel que gosta/adora telemóveis quer licenciar-se em economia, não é? Ele vai fazer uma licenciatura em Economia?
	20. .		
	21. .		
	22. .	Aluno	Mhm
	23. .	Lida	Não, ele vai fazer uma licenciatura em português, não é? Ok, por exemplo:: o Simão, eh:: vai fazer uma licenciatura em Espanhol. Simão vai estudar espanhol, não é? Sim? Ok, então o Ricardo é uma licenciatura em Medicina. Muito bem. Ricardo, vai falar sobre a Natália?
	24. .		
	25. .		
	26. .		
	27. .		
	28. .	Ricardo	Eh:: A Natália quer mudar de curso porque ela, eh:: acha que não podemos aprender português com um::eh:: (4.0)
	29. .		
	30. .		
	31. .	Ricardo	Um/uma licenciatura e nós podemos aprender português, eh:: e outras línguas sozinhos.
	32. .		
	33. .	Lida	Mhm-hum.
	34. .	Ricardo	Ela também quer estudar medicina, porque ela gosta de medicina. E:: mas::eh::ela::acha que não é fácil que mudar eh:: de curso porque::eh:: ela escolhi a área de Letras, eh, na escola secundária e::eh::a medicina é:: eh:: uma licenciatura totalmente diferente do português::
	35. .		
	36. .		
	37. .		
	38. .		
	39. .	Lida	Mhm-hum((Escrevendo algo no quadro))
	40. .	Ricardo	Eh::é:: por isso ela::eh:: tem que:: (1.5)E voltar muito tempo a tentar a se lembrar as conhe/os conhecimentos médicos.
	41. .		
	42. .	Lida	Pois é Então, no caso da Natália, na escola secundária ela escolheu a área de Letras, não é? ((escrevendo algo no quadro)) (3.0)
	43. .		
	44. .		
	45. .	Lida	Letras inclui, inclui: línguas, literatura, história, não é? Ok? Mas ela gostava de estudar, por exemplo, Ciências, não é? (3.0)
	46. .		
	47. .		
03:41	48. .	Lida	Há pessoas que preferem, por exemplo, a área das artes.

	49. . 50. .		Artes.((escrevendo no quadro)) (6.0)
03:51	51. . 52. .	Lida	Ou ent ão, h á pessoas que preferem a área de desporto, n ão é? (1.2)
04:08	53. . 54. . 55. . 56. / 57. .	Lida	Ent ão temos várias áreas, n ão é? De conhecimento, que voc ês na escola secund ária, voc ês já podem escolher um caminho ((fazendo gesto de caminhos opostos com as mãos)). Quem escolheu Letras é mais dif ícil voltar para:: Ciências, n ão é? Voltar para trás, ter que voltar para trás, n ão é?.
	58. .	Aluno	Mhm
	59. . 60. .	Lida	Mhm-hum. Muito bem. Quem fala mais agora? (2.0)
	61. .	Lida	Quem quer falar? A Lu ísa quer falar, muito bem Lu ísa!
	62. . 63. .	Lu ísa	Eh:::() o Andrépo-de mudar de curso, ele quer mudar de curso de::: ah::: apre-sen-ta-do.
	64. .	Lida	Ele quer fazer um curso de apresentadores.
	65. .	Lu ísa	Oh::apresentadores
	66. .	Lida	Apresentadores, de televis ão.
	67. . 68. .	Lida	De televis ão. Mhm-hum. Sim...? ((escrevendo apresentador no quadro))
	69. . 70. . 71. . 72. . 73. . 74. .	Lu ísa	Eh::: Porque/Eh::: Porque ele acha que::: ele::: eh::: sempre::: eh::: tem mais interesse este grupo e::: eh::: e ele eh::: e agora ele está estudando português mas ele é um::: chin ês, ent ão ele n ão po:::de eh::: anda::: usar/ ahn::: eh::: ele n ão pode andar de usar português. Eh::: e::: (5.0)
	75. .	Ricardo	()
	76. . 77. .	Lu ísa	Oh, oh, ele eh::: e::: eh::: eh::: e mais::: uma coisa é::: eh::: escutdar um::: eh::: uma língua nova é mais dif ícil para o menino.
	78. . 79. .	Lida	Estudar uma língua é mais dif ícil para um rapaz, um menino? Voc ês concordam?
	80. .	Alunos	Mhm
	81. .	Lida	O André acha que sim. Pronto, mhm, ok.
	82. .	Lu ísa	E eh::: acho que::: eh:::
	83. .	Ricardo	((espirra))
	84. .	Alunos	Hhhh
	85. .	Lida	Santinho!
	86. . 87. .	Lu ísa	Mudar de curso n ão é:::eh::: fácil é::: dif ícil é::: ou:::é::: 'di-fi-c ílmo/c ílmo °
	88. .	Lida	É DIFÍCÍLMO. Ah::: Mhm:::
	89. .	Lu ísa	Sim, eh::: o André tem o::: a::: boa voz e::: o:::
	90. .	Aluno	()
	91. . 92. , 93. , 94. .	Lida	o André tem o/a boa voz e a boa dic ção mas eh::: durante::: o::: as::: escola secund ária ele n ão tem tempo ou dinheiro para estu/estudar,(1.2) para estudar curso de a-pre-sen-ta/ (4.0)
	95. .	Lida	Apresentador de televis ão.
	96. . 97. . 98. .	Lu ísa	Apresentador televis ão, eh::: ent ão::: mhm, agora os estudantes eh::: de este curso eh::: é melhor do que An/André eh::: e ele::: tem eh::: ele tem de::: é::: tem de competir com eles é::: difícilmo.
	99. . 100. .	Lida	Mhm. DI-FI-C ÍLI-MO, não é? Ah::: a Helena pergunta “o que significa?” difícilmo
	101. .	Alunos	Oh::: Hhhh
	102. .	Lida	O qu ê que significa difícilmo?
	103. .	Alunos	Muito, muito dif ícil.
	104. . 105. .	Lida	Muito, muito dif ícil, n ão é? ((escreve no quadro locutor de Rádio)). (2.0)
	106. .	Lida	N ós tamb ém falamos de::: locutor, locutora de rádio.

	107.		(3.0)
	108. . 109. . 110. . 111. .	Lida	Quem tem boa voz, também pode ser locutor de rádio ou locutora de rádio, não é? Neste caso o André gostava de ser apresentador de televisão. Mas, é difícil competir no mercado, há muitas pessoas que querem ser, não é? ((escreve no quadro))
	112.	Aluna	Mhm
	113. . 114. . 115. . 116.	Lida	O mercado, é o mercado::: de trabalho,(1.5) não é? ((escreve no quadro)) Mas aqui na universidade vocês podem::: ter algumas aulas, não podem? De/Podem estudar um pouco como:::OPÇÃO? ((escreve no quadro)) Ou não?
	117. .	Alunos	((comentários em voz baixa))
	118. . 119. .	Lida Lida	Disciplina de opção?(escreve "disciplina de opção no quadro") Eu sei que vocês tem algumas disciplinas que são de opção.
	120.	André	Ah:::
	121. . 122. . 123.	Lida	Por exemplo, a Cátia pode escolher::: a disciplina A e B, mas a Maria tem um interesse diferente e a Maria pode escolher a C ou a D. E o André se calhar, escolhe outra disciplina, não é?
	124.	Alunos	Mhm
	125. . 126. . 127. . 128.	Lida	Português não, português vocês tem que ter: português um, português dois, tem que ter conversa, tem que ter::: compreensão oral, não é? É o-bri-ga-tó-rio. Mas, algumas disciplinas são de::: opção. Vocês podem estudar coisas diferentes, não é?
	129.	André	Sim.
	130. . 131. . 132. . 133. .	Lida	Mhm, não podem fazer disciplinas destes cursos? ((aponta para o quadro as palavras apresentador de televisão e locutor de rádio)) Para apresentador de televisão e locutor, André aqui? Aqui na UCC não pode fazer, eh:::?
	134.	André	Disciplina de opção?
	135.	Lida	Sim. Sim, para apresentador de televisão ou locutor? Pode?
	136. . 137.	André	Eh::: Acho que alguns aulas de::: ah::: nós podemos eh::: fazer. Mas, mas outras aulas do este/deste curso não, não pode/podemos. °
	138. . 139. . 140. . 141. . 142.	Lida	Pois, não pode fazer o curso completo ((gesto com as mãos circular)), não é? Estás a estudar português, se calhar pode fazer algumas para ter mais::: conhecimentos, não é? Para estudar alguma coisa de que também gosta, não é? Ok, quem vai falar agora? Pedro? Vai falar sobre a Flávia?
	143. . 144.	Pedro	Sim, eh::: a Flávia quer ajudar de português para::: eh::: o curso de notícia.
	145.	Lida	Mhm::Jornalismo, não éCristina e Helena?
	146.	Pedro	Jornalismo. Sim.
	147.	Lida	Sim, mhm-hum. Sim?
	148.	Pedro	Eh, primeiramente ele/ela não gosta de::: os exames de português.
	149.	Lida	Ninguém gosta, não é?
	150.	Alunos	Hhhh
	151. . 152. . 153. .	Pedro	E ele/ela não/não quer eh::: se tornou/se tornar um tadu-tor no futuro. E então, depois, eh::: ela acha que::: o português só é um meio das línguas.
	154.	Lida	Mhm-hum
	155. .	Pedro	Sim, e para conhecer um mundo é só/só um meio.
	156.	Lida	Mhm-hum
	157.	Pedro	E ela gosta de notícia porque eh:::
	158.	Lida	Ela gosta de jornalismo
	159. . 160.	Pedro	Jornalismo! Sim, eh. Na aulas de jornalismo tem::: tem possibilidade a vender eh::: como::: tirar fotos.
	161.	Lida	Ah, ok, um curso de fotografia.
	162.	Pedro	Fotografia.
	163.	Lida	Ok, muito bem.
	164. .	Pedro	Eh::: no final, eh::: ela pode viajar pelos muitos países quando ela se

165. . 166. . 167. .		tornar/torna uma jornalista. Eh, não é fácil mudar de português porque jornalismo é relacionada com:: línguas e pode/pode obter muitas notícias de países/da/dos países portugueses.
168. . 169. . 170. . 171. . 172. .	Lida	Então Pedro, não é::: “não é fácil”, ela não quer mudar o curso na verdade não é? Porque se ela fala línguas, se ela fala, por exemplo, português, ela pode viajar mais, quando lê mais notícias em português não é? Pode escrever notícias em português também não é? Pode ser jornalista usando o português. É isso Flávia?
173. .	Flávia	Sim. °
174. .	Lida	Ok, muito bem. A Flávia vai falar sobre o Pedro?
175. .	Alunos	Hhhh
176. .	Lida	Ai, a minha vida.
177. .	Alunos	Hhhh
178. .	Lida	Sim.?
179. . 180. . 181. . 182. . 183. . 184. . 185. . 186. . 187. . 188. . 189. . 190. .	Flávia	O Pedro, ele quer estudar fotografia na Universidade de Comunicação da China, Porque, eh, ele acha::: que::: eh::: a fotografia é um curso muito interessante e::: fantástica, eh::: e::: ele gosta de fotografia, que ele constrói a vida dele na fotografia. Mhm, e ele posso descobrir muitos paisagens, eh::: eh::: além disso, eh::: ele não é posso ° ele pode eh::: ele pode eh::: no/noticiar umas informações sobre acontecimentos no mundo, mhm, e também/ele também pode aprender e conhecer muitos conhecimentos entre os países. Mhm, eh::: não é fácil mudar, eh, porque::: mhm::: é::: também o melhor curso e português é também o melhor curso e quando ele forma, ele pode obter um salário alto, eh::: e pode comprar muitas máquinas fotografias e muitos lentes.
191. .	Lida	LEN-TE.((escreve no quadro a palavra lentes))
192. .	Flávia	Lente.
193. . 194. . 195. . 196. . 197. .	Lida	Ahã((escreve no quadro)) Ele pode comprar muitas máquinas fo-to-gráficas, não é? Máquina fo-to-gráfica e também len-tes, as máquinas fotográficas têm lentes ((fazendo gestos circulares com o dedo)), não é? Sabem o que é? Pedro, em chinês, como é que se diz "lente" da máquina fotográfica?
198. .	Pedro	Lentes
199. .	André	Oh:::
200. . 201. . 202. .	Lida	O Pedro/André agora percebeu, ok. Muito bem. (2.0) Ganhar dinheiro é o que o Pedro quer para poder comprar máquinas fotográficas e lentes, não é?
203. .	Aluno	Sim
204. . 205. .	Lida	Para continuar, eh::: eh::: fazer fotografar, a tirar ((faz gestos de tirar foto com as mãos)) fotografias, não é?
206. .	Aluno	Mhm
207. . 208. .	Lida	Muito bem. Quem é que quer falar agora? (5.0)
209. .	Alunos	Maria, Célia °
210. .	Lida	A Maria quer falar sobre a Célia, muito bem, vamos lá
211. . 212. .	Maria	A Célia quer mudar de português para curso de eh::: dire/diretor de televisor.
213. . 214. . 215. .	Lida	Hum, diretor de televisão? é::: para fazer filmes? Não, é para televisão ((gesto fazendo o formato de um aparelho de televisão)), para a empresa, também, ok, muito bem.
216. .	Alunos	()
217. . 218. .	Lida	Mas é uma directora. (4.0)
219. .	Lida	Já vamos falar convosco, também? Ok. ° Maria, pode continuar.
220. . 221. .	Maria	Porque eh::: ela acha que o português é difícil e::: eh::: ela não tem boa sensação de línguas, eh::: mas acha que () é muito eh::: es/estudiosa.

	222.	Lida	‘Sim, eu tamb ém acho. °
	223. . 224. . 225. .	Maria	Eh::: (2.0) e eh::: e/e o curso, ela quer mudar para o/o melhor curso da nossa universidade e::: eh::: o curso tem professores com muita experi ência.
	226.	Lida	Ah:::Muito prest ígio tamb ém, n ão é?
	227. . 228.	Maria	Sim, e para futuro a::: () televisora tamb ém precisa desse tipo de pessoas.
	229.	Lida	Hum, muito bem.
	230.	Maria	Com::: eh::: t écnica.
	231. . 232.	Lida	Ent ão é f ácil de arranjar um emprego no mercado de trabalho, n ão é? Muito bom.
	233. . 234.	Maria	Mas tamb ém é dif ícil para mudar porque::: eh::: este curso exige notas altas.
	235.	Lida	Ah, é um curso que exige notas altas, n ão é? Mhm.
	236.	Maria	É tudo.
	237.	Lida	Ok, C ácia vai falar sobre a Maria?
	238. . 239.	C ácia	((limpeza da garganta)) A Maria ter vontade vederi/veterin ário porque ele quer que cuidar bem dos papagaios dele.
	240.	Alunos	Hhhh
	241.	Lida	A Lu ísa n ão percebeu C ácia, pode repetir por favor?
	242.	C ácia	A Maria quer mudar de ve-de-vi á? Veterin ário/veterin ário.
	243.	Alunos	((falam em chin ês))
	244.	Lida	A Maria quer ser VE-TE-RI-NÁ-RIA.
	245.	Lu ísa	‘Veterin ária. °
	246.	Aluna	Animal, animal
	247.	Lida	Sim. Eh, continuar, sim.
	248. . 249. . 250. .	C ácia	Mas/Mas na nossa universidade n ão tem este::: cu/cur/curso ent ão ele, ent ão ela quer/quer estudar eh::: es-tu-dar ma/matem ática porque ele acho/acha que estudar portugu ês eh::: é cansa/casativa.
	251.	Lida	É cansativo.
	252. . 253. . 254. . 255. .	C ácia	É cansativo eh::: e::: n ão e::: tem de levantar cedo, deita-se tarde eh::: ((tosse)) eh, e ele gos/gosta de matem ática muito e::: ele ficou bastante pressionado o que o professora disse que um curso de matem ática é muito lindo.
	256.	Alunos	Hhhh
	257.	Lida	Voc ês podem estudar matem ática na UCC?
	258.	Alunos	N ão.
	259.	Lida	Sim, Maria? Pode? Tem matem ática, aqui?
	260.	Maria	Eh, tem. Sim.
	261. . 262.	Lida	Aqui na UCC há matem ática e o professor disse que matem ática é um curso muito lindo.
	263.	Maria	Sim, a professor na escola secund ária.
	264.	Lida	Ah, foi o professor da escola secund ária que disse? Ah, ok. Muito bem.
	265. .	C ácia	E é f ácil mudar porque eh, eh, e , hhhh e eh:::
	266.	Lida	[N ão é f ácil mudar.]
	267. . 268.	C ácia	[n ão é f ácil mudar] porque eh::: há muito tempo que ela n ão estudar matem ática e ent ão, n ão pode arranhar aulas.
	269. . 270. . 271. . 272. . 273. . 274. .	Lida	Hum, normalmente n ão vamos usar o verbo "arranhar" com "aulas", tá bem? É arranhar uma língua, "eu arranho portugu ês" ou "eu arranho ingl ês", "falo um pouco" ((gesto de pouco com as mãos)) n ão é? Tá bem? Ent ão a Maria já n ão estuda matem ática há muito tempo, ent ão vai ser dif ícil RE-CO-ME-ÇAR, tá bem? RECOMEÇAR é melhor.
	275.	André	‘Recome çar? °
	276. . 277.	Lida	RECOMEÇAR. Come çar outra vez, n ão é? Sim? Ok, a Maria quer ser o qu ê Helena? O qu ê que a Maria quer fazer no futuro?

	278.	Helena	Eh::: eh:::
	279.	Lida	Ai, ai, ai... Ve-te...
	280.	Helena	Ve-te.
	281. . 282.	Lida	Ela quer ser veterinária, o quê que faz um veterinário ou uma veterinária? O quê que faz?
	283.	Alunos	Cuidar... os animais.
	284. . 285.	Lida	Cuida das doenças, é um médico/médica dos animais, não é? Mhm-hum, muito bem, e Helena, vai falar sobre a Cristina?
	286.	Helena	Ela quer mudar de curso japonês porque...
	287. . 288. . 289. . 290. .	Lida	Olhem, sim. Vamos ver uma coisa, ela quer mudar DE curso, ela quer mudar PARA japonês, ela quer mudar para veterinária, tá bem? Não podem dizer "mudar de" e depois o quê que ela quer fazer diferente, não pode ser, é "mudar de curso", "mudar de casa", não é? Tá bem?
	291. . 292. . 293. . 294. . 295. . 296. . 297. .	Helena	Ela quer mudar para japonês porque ela adorava japonês antes de eh, entrada na universidade e eh::: ela no tempo livre os/os desenhos animados japoneses. Eh, e também ela também gosta da eh::: () e a cultura de Japão, eh::: eh::: ela acha que é fácil mudar porque eh::: ela pa/passou o exame português eh::: na minha universidade eh::: e::: eh::: a/agora a situação eh::: entre China e japonês/japão está pior, eh::: se calhar precisa de alguns () eh::: eh::: agora eh:::
	298. . 299. . 300. . 301. .	Lida	Ah... Então, a Cristina pode eh, estudar japonês e também jornalismo, e depois pode escrever notícias sobre a situação de/de/de China e o Japão está pior agora, não é? Ok, muito bem. Ok, a Cristina não quer falar mais nada Cristina ()?
	302.	Cristina	Eh::: Sim, eu quero falar.
	303.	Lida	Ah, ok, muito bem ((bate palmas)), ótimo, então vamos.
	304. . 305. .	Cristina	A Helena quer estudar jornalismo internacional e::: e-la acha que eh::: falar português é muito difícil e::: é mais::: fácil falar chinês e inglês
	306.	Alunos	Hhhh
	307.	Lida	Pff...((expressão de discordância))
	308.	Cristina	Eh:::
	309.	Lida	Algumas pessoas não concordam.
	310.	Alunos	Hhhh
	311. . 312. . 313. . 314. . 315.	Cristina	Ela acha que eh::: ela é sensível para as notícias internacionais eh::: então, eh::: ela quer mudar de curso para eh::: jornalismo 'internacional' e::: ela acha que é fácil 'mudar', hh, porque hhh, ela tem boa apresentação e boa dicção ((a Helena fala com Cristina))
	316.	Alunos	Hhhh
	317. . 318. .	Lida	Metade chinês, metade português, porque não TUDO em português Helena? Eu não...?
	319.	Helena	Eu não/eu não falei/eu te/tenho boa apresentação.
	320. . 321.	Lida	Pronto, mas a Helena acha, eh:::aliás, mas a Cristina acha que sim, não é? Pronto.
	322.	Alunos	Hhhh
	323.	Lida	Não faz mal.
	324. . 325.	Cristina	E agora nós precisamos ah::: deste tipo de eh::: jornalista eh::: escrever eh::: as 'notícias'?
	326. . 327. . 328. . 329. .	Lida	Pois, muito bem, então, há várias pessoas que querem fazer jornalismo, curso de fotografia, não é? Eh, vocês estão ou cursos de apresentadores ou locutores, então vocês estão na universidade certa, podem estudar línguas e podem estudar comunicação, não é?
	330.	Aluna	Sim
	331. . 332.	Lida	Mas, sim, nós vamos continuar a estudar português não é Pedro? Sim, tem que ser. ((muda slide))
	333. . 334.	Lida	Vamos, eu quero saber, qual é a vossa palavra ou a vossa expressão preferida em português?
	335.	André	Obrigado. Hhhh

	336.	Alunos	Hhhh
	337. .	Lida	Vamos fazer assim. Vamos fazer assim: eh::: vamos fazer com a turma
	338. .		toda, eh, por exemplo, a Cristina come ça, a Cristina pergunta: "qual é
	339. .		a sua express ão ou palavra favorita?" a Helena diz, depois a Helena
	340.		passa ao Andr ée o Andr é passa a Lu ía e tar ãtar ã ãok?
	341. .	Lida	Assim. Come ça o Gabriel que est á muito chateado hoje. Gabriel, a
	342. .		pergunta pode ser para o Sim ão ou para a Cristina e vamos fazer
	343. .		assim ((gesto circular)).
	344.	Gabriel	Qual é a sua palavra ou ex-pres-s ão::: portuguesa favorita?
	345. .	Sim ão	Eh, eu acho que::: é::: eu acho que é::: o qu é é que a professora S ívia
	346. .		disse?
	347.	Alunos	Hhhh
	348.	Sim ão	"luta, luta, luta, a vida continua"
	349.	Lida	Ah, muito bem, ok.
	350.	Sim ão	Ent ão C áia, e voc ê?
	351.	Alunos	Hhhh
	352. .	C áia	Eh::: (3.0) Eh:::Eu acho que minha express ão portuguesa preferida é:::
	353. .		"boa sorte" porque nós temos muitos e-xa:::mes ent ão eh::: quando
	354.		temos exames, nós falamos aos outros eh::: "boa sorte".
	355. .	Lida	Boa sorte para o exame, não é? Ou para o teste. Muito bem, C áia,
	356. .		pergunta para a Maria.
	357.	C áia	E voc ê?
	358.	Alunos	Hhhh
	359.	C áia	Qual é a sua pa::: palavra ou express ão por-tu-gue-sa pre-fe-ri-da?
	360. .	Maria	Eh, a minha palavra/a minha/ express ão portuguesa preferida é::: (3.0)
	361. .		"Prazer em conhec ê-la" porque é muito/é comum eh, usar quando
	362. .		conhecer o amigo ou amiga nova.
	363.	Lida	Mhm-hum, muito bem.
	364.	Maria	E qual é a sua palavra ou express ão portuguesa favorita, o/ Pedro?
	365. .	Pedro	Eh::: "que horror", porque no/eu::: diz/digo esta frase quando eu estou
	366.		surpreen/surpreendido.
	367. .	Lida	Ah::: E a surpresa, a surpresa é m á voc ê diz "que horror" e a surpresa
	368.		é boa, diz o qu é Pedro?
	369.	Pedro	Eh::: "Fixe".
	370.	Lida	"Fixe". Ah, ok. Muito bem. Pedro
	371.	Pedro	Qual palavra ou express ão portuguesa favorita?
	372. .	Fl ávia	Ufa!.
	373.	Alunos	Hhhh
	374. .	Fl ávia	Ufa é a minha express ão preferida porque pode ex-pres-sar eh::: a
	375.		minha sensa ção
	376.	Lida	Mhm, ok. Ela est á sempre cansada, não é Fl ávia? Fl ávia, para o
	377. .		Ricardo.
	378.	Fl ávia	Qual é a sua palavra preferida?
	379.	Lida	Ou express ão?
	380.	Ricardo	Hum, ai, ai, ai...
	381.	Alunos	((risos))
	382.	Lida	Ai, ai, ai, ai...
	383.	Ricardo	Hum ((faz não com a cabe ça))
	384.	Lida	Porqu é Ricardo?
	385.	Alunos	((risos))((Nat áia fala para Ricardo))
	386.	Ricardo	Ah, eu sei! "Mais ou menos."
	387.	Lida	Hum, mais ou menos.
	388. .	Ricardo	Porqu é muitas vezes, eu não::: eu não sei que uma coisa é bom ou
	389.		mal...
	390.	Lida	Aham, ent ão fica no meio, fica mais ou menos. T á bem. (2)
33:17	391. .	Lida	Ricardo, ()
	392.	Alunos	((risos))

	393.	Ricardo	Qual é a sua palavra ou ex-pres-são portuguesa preferida?
	394. . 395. . 396.	Natália	"Simpático". Porque eh::: quando nós dizemos "você é muito simpático", "você é muito simpática" eh::: para outras pessoas eles vão ficar muito, muito felizes.
	397.	Lida	Uhum.
	398.	Natália	Lu ía, qual é a sua (risos) palavra ou expressão portuguesa pre-fe-ri-da?
	399. . 400. . 401. . 402. . 403.	Lu ía	Eh::: eu::: eu pre-fi-ro eh::: ("en-fer-me-ra" e "farmácia") porque eu sempre (). Essas palavras eh::: são::: eh::: eu acho que eu não é verdade () e o eh::: o eh::: a ex-pres-são pref/prefe/pre-fe-ri-da eh::: é "com licença" porque po/posso esta expressão muitos/nas muitas situações.
HH	404.	Lida	Usar em muitas situações não é? Muito bem.
	405.	Lida	Ah, André qual é a sua palavra ou expressão portuguesa preferida?
	406.	André	Eh::: Eu só vi uma sentença...
	407.	Lida	Uma frase.
	408. . 409.	André	Uma frase da internet. Diz que "espera o pior para/para o pior e aceite o que vi/vier."
	410. . 411.	Lida	Ah, então André pode explicar o que significa porque nós não percebemos.
	412.	André	"esperar..."
	413.	Lida	Eh-eh-eh ((negatividade))
	414.	Alunos	Hhhh
	415.	Lida	Então, primeira parte André espero...?
	416.	André	Espero o melhor
	417.	Lida	Espero pelo o melhor, da vida?
	418. . 419.	André	Quando fazer alguma antes de eu acho que nós devemos ter uma boa esperança?
	420.	Lida	Nós devemos ser OTIMISTAS. Não é?
	421.	André	Eh, para o resultados, eh...?
	422.	Lida	Esperar o resultado positivo, resultado bom, sim.
	423.	André	Mas, mas, nós te/nós te/nós temos que acertar o melhor resultado.
	424.	Lida	Ok, uhum.
	425.	André	Esó::: aceitar o que vai vir.
	426. . 427. . 428. .	Lida	Ok, pode ser bom, pode ser mal, eu tenho que saber A-CEI-TAR, não é? Ok. André você pode escrever a sua frase no quadro? Helena, enquanto o André escreve, qual é a sua palavra...?
37:06	429.		FIM