UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS

Vinicio Corrias

A COMPETÊNCIA INTERACIONAL DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ITALIANO) DURANTE A PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA CONVERSA

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS

Vinicio Corrias

A COMPETÊNCIA INTERACIONAL DE APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ITALIANO) DURANTE A PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA CONVERSA

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Professora Dra. Fernanda Landucci Ortale - De acordo

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: CORRIAS, Vinicio

Título: A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Gigi Boccarossa, que foi embora cedo demais e de quem *sempre* sentiremos a falta.

À minhas familias.

AGRADECIMENTOS

À professora Fernanda Ortale, pela *enorme* ajuda em todos estes anos. Uma grande pessoa, além de uma excelente orientadora.

À professora Elisabetta Santoro, pelas aulas, pelas trocas de ideias e livros, por ter tornado possível eu estar no Brasil e pelas indicações na qualificação.

À professora Heloisa A. Costa, pela indicações na qualificação e pelas conversas sobre ensino.

A *todos e todas* os amigos e as amigas, aos que estiveram comigo nesse tempo e aos que estão longe, que de várias formas me ajudaram, com conversas, com dicas, com sorrisos, com carinhos, com viagens, com paciência.

À Luciana B., pela ajuda na revisão do trabalho.

Pesquisar é sempre, encontrar é nunca

RESUMO

CORRIAS, V. *A competência interacional de aprendizes de língua estrangeira (italiano) durante a produção oral espontânea em sala de aula: uma análise da conversa*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A presente dissertação analisa como se configura a Competência Interacional (He; Young, 1998) de aprendizes adultos brasileiros durante um curso de italiano durante conversa espontânea. Os dados foram coletados durante um semestre, com foco em conversas livres, isto é, em interações imprevisíveis, sem duração definida e cujos temas nasciam a partir de algum acontecimento em sala de aula, sem planejamento prévio. A análise dos dados teve dois focos principais: a análise do sistema de turnos e dos reparos, procurando verificar de que forma a construção desses recursos determina aspectos da interação e do desempenho de papeis de professor e de aluno em sala de aula. Os dados foram analisados com base na disciplina, fortemente empírica, da Análise da Conversa; de modo mais específico, foram utilizadas as categorias encontradas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), para análise do sistema de turnos e dos reparos, respectivamente. A análise dos dados indicou que os aprendizes utilizaram o sistema de turnos de forma parecida com o da conversa fora da sala de aula, já que na maioria dos casos se auto-selecionam como próximos falantes, o que nos levou a identificar uma postura autônoma e a percepção, por parte dos aprendizes, de um ambiente mais próximo ao genuíno de comunicação. Por outro lado, nota-se que os turnos dos aprendizes têm, quase sempre, menor duração do que os do professor, possivelmente, por causa de uma menor competência linguístico-comunicativa. Os dados evidenciam ainda, que os alunos utilizam pouco, muito menos que o professor, a seleção de um outro falante. Quanto à análise do sistema de reparos, verificaram-se duas tendências principais. Em primeiro lugar, os alunos, frequentemente, pedem para ser corrigidos, mas, ao mesmo tempo, há muitas ocorrências em que eles não esperam que alguém responda a esses pedidos e continuam a conversa. Em segundo lugar, o professor, na maioria dos casos, não corrige os desvios linguísticos dos alunos e, quando o faz, não parece existir uma lógica que guie essas ações. Se olharmos com mais atenção para os dados analisados, configura-se uma situação complexa, em que os alunos, por exemplo, corrigem outros alunos, ou em que eles interrompem o professor. Em conclusão, a detalhada análise das interações evidencia que, em vários momentos, os papeis de professor e alunos estão bem

marcados, mas estão longe de ser os papeis tradicionais em que o professor é quem avaliava e distribui os turnos, e os alunos estão em posição mais passiva. Isso nos permite afirmar que a conversa é uma atividade de sala de aula em que os participantes têm liberdade de ação e na qual os recursos interacionais são aspectos essenciais não apenas na configuração da interação, como também na construção da competência interacional dos aprendizes e na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula.

Palavras-chave: italiano língua estrangeira; competência interacional; análise da conversa etnometodológica; sistemática para tomada de turnos; organização de reparo; fala-em-interação.

ABSTRACT

CORRIAS, V. *The interactional competence of foreign language (italian) learners during spontaneous oral production in the classroom: a conversation analysis*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This study analyzes the nature of Interactional Competence (He; Young, 1998) of adult Brazilian learners, attending a Italian language course, during spontaneous conversation. The data, collected during a semester, focused on unplanned conversations, which had no defined duration and whose topics emerged from anything occurring in the classroom. The analysis of the data consists of two main foci: speaker selection and repairs. They were analyzed in order to verify how their construction could determine aspects of interaction and how it influences the roles that the professor and the learners play in the classroom. The data were analyzed based on the, strictly empirical, discipline of Conversation Analysis; in particular, were used the categories found by Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), and Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), for speaker selection and repair, respectively. The analysis of the data revealed that the learners use speaker selection in a way that similar to that outside classroom, that is to say, they mainly selected themselves in order to take the floor. This learners' skill is viewed as evidence of autonomous stance; furthermore, it indicates that they perceive the classroom as characterized by genuine communication. On the other hand, it can be noticed that learners' turns are mainly shorter than professor's, probably due to their lesser linguistic-communicative competence. In addition, the data show that the learners select the other participants fewer times than the teacher. Examination of the system of repairs revealed two main trends. Firstly, in spite of the fact that the learners frequently ask for a linguistic repair, they frequently do not wait for somebody to realize that repair and keep on speaking. Secondly, the teacher, in most of the cases, does not repair the learners' linguistic problems and when it occurs, the fact does not seem to be supported by any underlying logic. At a closer look, the data show a complex situation in which the learners' use the other-repair resource or interrupt the teacher. Finally, the detailed conversation analysis shows that even though many times the roles teacher and learners play are well defined, they are not even close to the traditional ones in which the teacher

used to evaluate and distribute the turns, and the learners had a passive attitude. The analysis serve as evidence to affirm that conversation is a classroom activity in which students can perform freely and in which the interactional resources are aspects essential, not only to better understand and categorize the interaction, but also to the construction of the learners interactional competence and for the understanding of the foreign language classroom teaching process.

Keywords: Italian as a foreign language; interactional competence; conversation analysis; turn-taking system; repairs; talk-in-interaction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO …….....…….....15

2 COMPETENCIA COMUNICATIVA E COMPETENCIA INTERACIONAL 23

2.1 Introdução à competência comunicativa 23

2.2 Competência comunicativa: alguns modelos 24

2.2.1 O início: Chomsky e Hymes 26

2.2.2 Canale e Swain (1980) 29

2.2.3 O arcabouço teórico de Canale (1983) 31

2.2.4 O modelo de Habilidade Comunicativa da Linguagem de Bachman (1990) ...33

2.3 Competência interacional 38

2.3.1 As origens da Competência Interacional 40

2.3.2 Um modelo de Competência Interacional 43

2.3.3 Co-construção 45

3 LÍNGUA ORAL E ANÁLISE DA CONVERSA 50

3.1 Características gerais da língua oral 50

3.2 A conversa em interações sociais e institucionais 56

3.2.1 Interação em sala de aula 58

3.3 Análise da conversa 61

3.4 Os recursos interacionais 66

3.4.1 A organização da tomada de turnos 66

3.4.2 A organização dos reparos 71

4 METODOLOGIA DA PESQUISA 77

4.1 Contexto 77

4.1.1 Os cursos do Italiano no Campus 77

4.1.2 Sobre a produção oral nos cursos do Italiano no Campus 78

4.1.3 Os participantes 80

4.2 A coleta de dados 82

4.3 Procedimentos para a transcrição das conversas 88

4.3.1 O processo de transcrição 88

4.4 Método para a análise dos dados 89

4.4.1 Análise dos recursos interacionais 90
4.4.1.1 A organização da tomada de turnos 90
4.4.1.2 A organização dos reparos 92
4.4.2 A análise da co-construção 92

5 ANÁLISE DOS DADOS 94
5.1 Os recursos interacionais 94
5.2 A organização da tomada de turnos 95
5.2.1 Falante se seleciona para seguir falando 95
5.2.1.1 Professor se seleciona para seguir falando 95
5.2.1.2 Alunos se seleciona para seguir falando 98
5.2.2 Participante se seleciona como próximo falante 102
5.2.2.1 Professor se seleciona como próximo falante 102
5.2.2.2 Aluno se seleciona como próximo falante 105
5.2.3 Falante seleciona um próximo falante 109
5.2.3.1 Professor seleciona aluno(s) como próximo falante(s) 109
5.2.3.2 Aluno seleciona outro(s) como próximo(s) falante(s) 112
5.3 A organização do sistema dos reparos 114
5.3.1 Reparo auto-iniciado e auto-concluido 115
5.3.2 Reparo auto-iniciado e hétero-concluido 117
5.3.3 Reparo hétero-iniciado e auto-concluido 119
5.3.4 Reparo hétero-iniciado e hétero-concluido 123
5.4 Sumário 125

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 131

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Funcionamento do princípio de sequencialidade na fala-em-interação.....63

Figura 1 – Componentes do modelo de Habilidade Comunicativa da Linguagem proposto por Bachman.....34

Figura 2 – Componentes da competência linguística no modelo de Habilidade Comunicativa da Linguagem proposto por Bachman..... 35

Figura 3 – O modelo de uso da língua proposto por Bachman.....37

Figura 4 – Disposição dos participantes na sala de aula durante a coleta de dados.....87

INTRODUÇÃO

Ensinar línguas não maternas significa mover-se, conhecer e escolher teorias e materiais diversos, trabalhar em contextos e com grupos muito diferentes entre si. Muitas vezes, o mesmo material que o professor utiliza com sucesso com um grupo pode não ser igualmente válido para outro, pois no processo de ensino-aprendizagem de línguas encontramos pelo menos cinco fatores intervenientes: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, o filtro afetivo do professor, a abordagem do material de ensino e o filtro afetivo do aluno (ALMEIDA FILHO, 1993).

A abordagem de ensinar representa "uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua"[2]. Essa abordagem orienta as ações do professor e pode explicar porque ensina como ensina; porém, para que isso ocorra, é preciso que ele conheça a abordagem, isto é, que possa explicitá-la. Segundo o mesmo autor, a falta de tal consciência resulta na seguinte situação:

> Professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as prática podem até ser professores bem sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente.

Consideramos a afirmação anterior uma ótima explicação para o motivo que nos levou a empreender esta pesquisa e a permeou em todas as suas fases. Portanto, concordamos com o fato de que a tentativa de melhorar o trabalho como professor para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais adequado a determinado contexto deva passar por uma análise do próprio trabalho, por meio de estudos teóricos e práticos. Esse anseio não é, porém, sempre fácil de ser executado, requer tempo e necessita de um foco bem definido, que o professor-pesquisador encontra fazendo um recorte. É preciso, em outras palavras, que ele decida qual aspecto quer estudar.

A ideia de desenvolver uma pesquisa sobre a língua oral nasceu no primeiro ano em que comecei a trabalhar como professor nos cursos de língua italiana da *Universidad Central del Ecuador*, em 2007. No início, meu maior problema era a questão da avaliação de rendimento dos alunos. Em minha experiência como aluno, avaliação era sinônimo de resolução de testes no final do semestre; porém, sempre tive muitas dúvidas sobre a validade

[2] Ibid., p. 18.

de tal procedimento e sobre a necessidade de aplicar um teste ao final do curso para obter informações sobre a aprendizagem dos alunos. Aos poucos, em uma tentativa de autoformação, descobri que em sala de aula eram reproduzidos comportamentos típicos da avaliação em larga escala.

Quando cheguei a São Paulo e comecei meus estudos de Mestrado, procurei me aprofundar no tema; em particular, passei a investigar qual é a especificidade da avaliação em sala de aula. Meus estudos sobre avaliação da produção oral em sala de aula podem ser resumidos à seguinte pergunta: por que esperar até a última semana de um semestre ou de um bimestre para "avaliar" o desempenho dos aprendizes, se há um semestre inteiro à disposição durante o qual se poderia realizar essa avaliação? Ou, nas palavras de Fulcher e Davidson (2007, p. 24): que informações o professor pode obter a partir das provas que não poderiam ser obtidas de outra forma? As respostas nos levam para o campo da avaliação formativa e podem ser definidas assim: "[...] avaliação está sempre acontecendo: cada vez que eu interajo com meus alunos é uma oportunidade para mim (e eles) de aprender sobre o que eles estão aprendendo e sobre as qualidades e os efeitos do meu próprio ensino"[4] (MOSS, 2003, p. 16, tradução nossa[5]). Por isso, comecei a refletir sobre avaliação com base em meu contexto de trabalho e nas atividades da sala de aula e, consciente das potencialidades que um curso de um semestre representava para o processo de ensino-aprendizagem, passei a me perguntar como a produção oral poderia ser avaliada em cada aula e de que tipo seria essa produção. Em outras palavras, questionava o seguinte: se eu quero avaliar a produção oral em sala de aula, quais são os elementos que devem ser levados em conta nessa tomada de decisão que a avaliação representa?

Evidentemente, essa pergunta é representativa da história do ensino de línguas estrangeiras: trata-se do oscilar do pêndulo entre as várias abordagens que consideram a língua como forma (gramatical) e/ou uso (comunicativo)[6]. Em razão disso, adotei o ponto de vista de que a avaliação da produção oral dos aprendizes deveria obrigatoriamente considerar um estudo sobre o que significa ser competente em uma língua estrangeira e, mais especificamente, na língua oral. Esse último aspecto da competência foi escolhido por ser, em minha opinião, mais relevante no contexto em que eu trabalhava.

---

[4] "*[...] assessment is always going on: any time I interact with my students is an opportunity for me (and them) to learn about what they are learning and about the quality and effects of my own teaching*".

[5] Todas as traduções, quando não diversamente indicado, são feitas pelo autor do trabalho.

[6] Para um tratamento extenso dessa diferença, veja-se o texto de H.G. Widdowson, *Teaching Language as*

De fato, na mesma época de meu ingresso no Mestrado, comecei a lecionar italiano nos cursos de extensão do Italiano no Campus (IC)[7], que se tornaria o contexto da minha pesquisa. Notei como alunos que possuíam bons níveis de competência gramatical e até metalinguística na língua italiana apresentavam muitas dificuldades na produção oral mais livre. Em sendo o público do IC composto, em sua maioria, de pessoas que se interessavam pela língua por prazer, por já terem ido à Itália ou porque tinham intenção de viajar, considerei que a produção oral era uma habilidade que deveria ser bem desenvolvida durante as aulas. Ao mesmo tempo, me dei conta de que o livro didático utilizado deixava pouco espaço para uma um contexto de produção oral genuíno, que fosse parecido com aquele que os alunos poderiam encontrar fora da sala de aula.

Desde então, o foco da pesquisa foi se restringindo ao estudo de vários modelos que tentaram descrever o que significa ser capaz de comunicar em uma língua estrangeira. Ao analisar esses modelos, constatei como vários pesquisadores (FULCHER; DAVIDSON, 2007; HE; YOUNG, 1998; KRAMSCH, 1986; MCNAMARA, 1996, 1997; YOUNG, 2011, entre outros) consideravam as descrições existentes excessivamente focadas no indivíduo, enquanto a competência oral em uma língua estrangeira deveria ser pensada como uma construção conjunta dos participantes. Por meio dessa análise, foi possível chegar ao conceito de competência interacional que considera a o uso da língua como um processo co-construído.

A ideia norteadora desta pesquisa é a de que o propósito principal da língua seja a comunicação e que esta seja "uma forma de interação social, e é, portanto, normalmente adquirida e usada na interação social"[8] (CANALE, 1983, p. 3). Assim, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE tenha que sempre contemplar momentos em que os alunos utilizem a língua como ela é fora da sala de aula, "[...] com alto grau de imprevisibilidade [...]"[9].

[7] Trata-se de cursos de difusão cultural de língua e cultura italianas, organizados e gerenciados pela área de Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.
[8] "*a form of social interaction, and is therefore normally acquired and used in social interaction*".
[9] Ibid., "[…] *high degree of unpredictability […]*".

Percurso de pesquisa

Consideramos importante fazer uma premissa relativa aos termos ‘conversa’ e ‘conversação’, que serão utilzados ao longo da pesquisa. Na literatura da área de linguística aplicada ao ensino, as interações menos estruturadas, em sala de aula, são às vezes chamadas de ‘conversação’, outras vezes de conversa institucional. Por exemplo, Weiss (2009, p. 53) escreve que “a conversação, embora seja um tipo de interação próximo à conversa, incorpora as tarefas inerentes ao contrato didático”. Por outro lado, outros autores, como Jung e Gonzales (2009), chamam essas interações em sala de aula de “conversa institucional”, utilizando o termo em oposição a “conversa cotidiana”. Garcez (2006) utiliza a oposição ‘conversa’ (ou fala-em-interação social) e ‘fala-em-interação em sala de aula’. No presente trabalho, decidimos utilizar o termo ‘conversa’ também para referirnos às interações em sala de aula que foram objeto de análise[10], isso porque nossa tentativa foi levar a conversa cotidiana, fora da sala de aula, para a sala de aula. Porém, foi também mantida, quando necessário, a distinção entre fala-em-interação social, ou conversa cotidiana, e fala-em-interação institucional ou em sala de aula.

Quando começei a lecionar no Italiano no Campus, os meus alunos cursavam o nível VII, o penúltimo de um total de oito oferecidos pela universidade. Nessa fase, eles já tinham estudado quase todos os conteúdos gramaticais e lexicais previstos no programa, porém notei que o nível de competência em relação ao conhecimento das estruturas da língua não correspondia à igual competência da língua em uso. Eram evidentes as dificuldades durante as atividades de conversa, não focadas em formas gramaticais ou que não fossem estruturadas e guiadas pelo livro didático. Os alunos demonstravam muita insegurança, durante a conversa, com relação ao uso de estruturas gramaticais até mesmo muito simples. Quando eram questionados e interrogados explicitamente sobre essas estruturas, eles conseguiam explicitar a regra, demonstrando conhecê-la, mas no momento de usá-las, de forma espontânea, sentiam muita dificuldade.

[10] Cf. Capítulo 3 deste trabalho.

Por esse motivo, resolvi dedicar mais tempo à prática da conversa, para que isso pudesse torná-los mais autoconfiantes e para que praticassem o uso comunicativo da língua. De fato, em minha opinião, o que parecia faltar para eles eram oportunidades de uso, o que foi confirmado pelos comentários de alguns deles, que afirmaram, depois de algumas aulas, que haviam falado muito mais durante o curso do que nos seis outros níveis anteriormente cursados (informação verbal)[11].

Portanto, deixei de lado, em determinados momentos das aulas, as atividades orais mais estruturadas propostas pelo livro didático e até, de propósito, renunciei à preparação de atividades *ad hoc* para trabalhar com um tipo de produção oral que pudesse representar um contexto mais parecido possível com aquele que eles poderiam encontrar fora da sala de aula em uma interação, imprevisível e genuína.

Apesar dessa conversa livre em italiano se desenvolver sem imposições ligadas a aspectos formais da língua, ou seja, os alunos não eram obrigados a usar nenhuma forma gramatical específica, posteriormente a essa produção eu fornecia algum tipo de *feedback* para que os alunos prestassem atenção aos aspectos da produção considerados problemáticos pelo docente, fossem eles relativos a aspectos gramaticais, lexicais, sociolinguísticos etc. Além disso, dado que o curso previa que fosse desenvolvido um determinado programa durante o semestre, tais atividades eram realizadas em paralelo a momentos mais "tradicionais" de sala de aula, propostos pelo livro didático, como por exemplo, explicações gramaticais, exercícios de vários tipos, atividades de compreensão de textos etc.

Os objetivos e as perguntas da pesquisa

A partir da experiência relatada anteriormente, realizamos leituras específicas sobre Análise da Conversa e sobre o conceito de Competência Interacional (CI). Decidimos investigar, após o aprofundamento dessa base teórica, como os participantes interagem em uma conversa espontânea em sala de aula. Em especial, decidimos focalizar como os participantes – professor e aprendizes – utilizam os recursos interacionais da tomada de turnos e dos reparos. Isso representa nosso primeiro objetivo específico da pesquisa. Mas por que a tomada de turnos e os reparos?

[11] Informação fornecida pelos alunos durante uma aula do nível VII, no segundo semestre de 2011.

Ao longo dos meus estudos sobre as características da competência oral dos alunos, notei que o conceito de Competência Interacional era aquele que melhor descrevia o conceito de língua como interação, enquanto os modelos anteriores focavam demasiadamente no indivíduo e faziam referência a uma competência comunicativa geral. A CI, pelo contrário, é demonstrada e estudada especificamente na produção oral e identifica uma categoria extra de competências, além dos conhecimentos e habilidades presentes nos modelos anteriores analisados que descrevem a competência comunicativa.

Essa categoria é composta por vários recursos interacionais, entre os quais encontramos a tomada de turnos e os reparos, que são característicos da interação oral e não podem ser ignorados ao estudar a produção oral dos aprendizes. A escolha desses dois recursos em particular, entre outros, é devida ao fato de que a área de Análise da Conversa Etnometodológica os considera os constituintes fundamentais de qualquer interação e estritamente relacionados entre eles (LODER, 2008).

Na área de Análise da Conversa, as primeiras descrições da tomada de turnos e dos reparos foram feitas com base em dados coletados em conversas cotidianas, fora da sala de aula. Esse tipo de fala-em-interação refere-se a interações de caráter informal em que os participantes gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres. Além disso, normalmente elas têm caráter familiar e improvisado e o objetivo principal é o prazer de conversar.

Evidentemente, as características da fala-em-interação social mudam ao adentrarmos um contexto institucional, tal como é considerada a sala de aula, embora alguns princípios básicos da conversa cotidiana sejam válidos para qualquer tipo de interação. Os objetivos inerentes ao processo de ensino, a diferença de papéis entre o professor que, tradicionalmente, guia as dinâmicas didáticas, faz perguntas aos aprendizes , entre outros aspectos, tornam a sala de aula um lugar com regras próprias, aceitas pelos participantes.

No presente trabalho, pretendemos investigar o que acontece, no que diz respeito aos papéis dos participantes, quando o professor decide abrir, em sala de aula, um espaço para a conversa cotidiana. Essa análise será conduzida com base na descrição de como o professor e os alunos utilizam os recursos da tomada de turnos e dos reparos, que representa nosso segundo objetivo.

Portanto, os objetivos principais da presente dissertação são: (a) descrever os recursos interacionais da tomada de turnos e dos reparos em conversas informais entre professor e alunos; e (b) analisar o que o uso desses recursos diz a respeito dos papéis de professor e aluno. Em conformidade com os objetivos propostos, chegamos à formulação da seguinte pergunta de pesquisa:

- **Como se configura a competência interacional na sala de aula durante a conversa espontânea em um contexto de ensino de italiano como língua estrangeira?**

Essa pergunta pode ser desdobrada em outras duas, explicitadas a seguir:

1. Como se caracterizam, durante a conversa espontânea em sala de aula, o sistema de tomada de turnos e os reparos?
2. Como esses recursos interacionais contribuem para a co-construção dos papéis de professor e aluno durante a conversa espontânea em aulas de italiano como língua estrangeira?

Propusemos essas questões, pois, como assinalado anteriormente, nosso objetivo é analisar a prática da conversa entre professor e alunos dentro do contexto formal de aprendizado de uma língua estrangeira. Por um lado, a presente pesquisa propõe uma reflexão sobre os recursos interacionais e, com isso, contribuir para a prática docente de forma que os professores se conscientizem da utilização desses recursos e de sua importância na configuração da interação em sala de aula e na construção do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, pretendemos focalizar os papéis que se estabelecem entre professor e alunos dentro da sala de aula durante as atividades de conversa.

As atividades de conversa são potencialmente importantes na prática docente, visto que tentam aproximar os alunos ao uso genuíno da língua (WIDDOWSON, 1978); Os estudos indicam, porém, que, em muitos casos, o espaço da sala de aula colabora para a legitimação do controle social, como demonstram os esquemas recorrentes nas interações entre alunos e professor. Com o presente trabalho, pretendemos refletir sobre a construção do espaço educativo como "espaço comunitário para a construção conjunta de conhecimento e para a formação do cidadão crítico" (GARCEZ, 2006, p. 78). Acreditamos, portanto, que um olhar sobre as características das interações em sala de aula possa contribuir para que isso ocorra.

Plano da dissertação

Este trabalho divide-se em quatro capítulos, antecedidos pela presente introdução e seguidos pelas considerações finais. Os dois primeiros são de caráter teórico e os dois últimos tematizam a prática: isto é, nos capítulos 1 e 2 são tratadas as teorias que embasam esta pesquisa e, nos capítulos 3 e 4, procuramos falar delas com relação a nosso contexto específico de ação.

No capítulo 1, será explicitado como a competência e o conhecimento de uma língua estrangeira têm sido descritos e analisados por meio de influentes modelos teóricos. Com tal objetivo, serão examinados, em detalhes, alguns modelos que descrevem os componentes da competência comunicativa. Finalmente, será analisado o conceito de competência interacional, que restringe o foco geral desses modelos para se referir, de forma mais particular, à produção oral dos aprendizes de uma língua estrangeira.

Seguindo esse foco, a primeira parte do capítulo 2 proporciona uma visão geral sobre a língua oral e suas características. Na segunda parte, apresentaremos as características principais da Análise da Conversa. Após uma breve introdução à disciplina, serão descritos os dois recursos que são foco desta pesquisa: a tomada de turnos e os reparos. Em relação ao primeiro, serão descritas as formas como os participantes tomam a palavra, a mantém ou a cedem para outro participante; em relação ao segundo, serão apresentadas as tipologias de reparo mais comuns na conversa. Ambos os recursos serão descritos primeiramente com base nas pesquisas feitas com dados da fala-em-interação social, a conversa cotidiana, e em seguida, serão relacionados ao contexto da sala de aula.

O terceiro capítulo é dedicado ao detalhamento do contexto da pesquisa, incluindo uma breve descrição geral dos cursos do Italiano no Campus, o perfil dos alunos e do professor que participaram da pesquisa, o método de coleta de dados e a forma de categorização para análise desses dados. Serão também apresentadas as convenções utilizadas na transcrição das conversas.

No quarto capítulo, apresentamos uma análise qualitativa dos dados coletados, ou seja, uma análise de como os participantes utilizam os recursos da tomada de turnos e dos reparos, bem como as possíveis interpretações desse uso. Ao analisar quais ações são realizadas pelo professor e quais pelos alunos, veremos de que forma esses recursos contribuem para a configuração dos papéis de professor e aluno em sala de aula.

Nas considerações finais serão apresentadas as conclusões deste estudo, bem como as limitações e contribuições deste trabalho para as áreas de Ensino-aprendizagem de Línguas não maternas e de Formação de Professores.

2. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA INTERACIONAL

Neste capítulo, nosso objetivo consiste em delinear as características das principais concepções de competência comunicativa (CC) em LE. Ao descrever esses diferentes modelos, pretendemos analisar que lugar têm neles a interãção e as habilidades relacionadas com o *uso* da língua. Por meio da análise do modelos, chegaremos ao conceito de competência interacional que foca na produção oral e nos recursos utilizados em sua co-construção.

2.1 Introdução à Competência Comunicativa

Uma pergunta elementar ao ensinar uma língua estrangeira[12] (LE) diz respeito ao tipo de língua que queremos que os alunos aprendam e aos objetivos que nos propomos alcançar em nossas aulas. No processo de ensino-aprendizagem, ao estabelecer objetivos e conteúdos do curso, precisamos pensar no 'que significa conhecer uma língua estrangeira'. Embora a resposta seja influenciada por muitos fatores e possa passar por mudanças ao longo do curso, conforme o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, consideramos essencial que o professor tenha como base uma teoria que descreva os componentes da competência comunicativa na LE.

Antes de analisar em detalhes o conceito de CC, é importante falar, brevemente, sobre as concepções de língua e de comunicação que orientaram esta pesquisa e como elas diferem de concepções tradicionais. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 25, grifo do autor), a concepção tradicional considera a comunicação "fundamentalmente *unilateral* e *linear*"[13], caracterizada pelo fato de que a mensagem circula entre um emissor ativo e um destinatário passivo; assim, a emissão tem prioridade sobre a recepção. Ao contrário, numa concepção interacional de comunicação, emissor e destinatário são ambos considerados ativos em cada momento da troca, ao ponto que os termos "emissor" e "destinatario" tornam-se "contestáveis"[14]. Em outras palavras, a comunicação é "[...] o produto de um "trabalho

[12] Com a expressão Língua Estrangeira, nos referimos a uma língua ensinada e aprendida, normalmente em contextos formais, em um país em que ela não é falada normalmente (por exemplo, o italiano aprendido no Brasil por aprendizes brasileiros), em
[13] "*fondamentalement unilatérale et linéaire".*
[14] Ibid., p. 28.

colaborativo", que é *construído em comum* pelas diferentes partes presentes"[15] (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 28, grifo do autor).

Assim, o destinatário não é mais "objeto" passivo da mensagem, mas contribui ativamente para a interação, mesmo quando o turno de palavra não está com ele. Os participantes passam a compartilhar uma relação mútua e a recepção da mensagem tem um papel tão importante quanto o da produção.

Uma resposta à pergunta inicial sobre as características da CC encontra-se nos vários modelos que tentam descrevê-la. Na primeira parte deste capítulo, serão vistos alguns modelos que tentam descrever seus componentes; partindo das teorias de Chomsky e Hymes referentes à aprendizagem da língua materna, serão analisados os modelos de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990), referidos ao ensino-aprendizagem de LE. Mesmo sabendo que há muitos modelos, a escolha se deve ao grande impacto que eles tiveram no campo da Linguística Aplicada[16].

Na segunda parte, analisaremos o conceito de competência interacional (CI), com a descrição dos trabalhos de He e Young (1998) e Young (2011), e traçaremos suas origens. Os dois trabalhos supracitados, além de adicionar aos citados modelos de Canale (1983) e Bachman (1990) os recursos interacionais que os falantes utilizam na interação, dão enfase à língua oral e consideram todo processo de comunicação como uma co-construção entre os participantes. Ao descrever esses modelos, tentaremos focalizar o que eles dizem a respeito da interação entre participantes e das habilidades que os participantes utilizam para co-construir essa interação.

2.2. Competência Comunicativa: alguns modelos

Para desenvolver nossa análise dos modelos de CC, nos serviremos de uma distinção em três diferentes dimensões, proposta por McNamara (1996), que visa a verificar como eles consideram o papel do desempenho comunicativo. Para esse autor, o tratamento que os modelos fazem da habilidade comunicativa pode ser dividido em três dimensões básicas (McNAMARA, 1996, p. 48):

a) o que os modelos dizem a respeito dos fatores que constituem o *conhecimento* de uma língua;

---

[15] *"[...] le produit d'un "travail collaboratif", qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence*".

[16] Sabemos que há outros modelos igualmente importantes e interessantes que descrevem a competência comunicativa. Entre os modelos não tradados aqui cabe citar, entre outros, Celce-Murcia (1995).

b) o que eles dizem a respeito dos fatores "*não* específicos da língua, que formam parte da habilidade de uma pessoa para desempenhar tarefas comunicativas que envolvem a língua"[17] (grifo do autor);

c) a forma como eles veem as ocasiões efetivas (*real-time*) de uso da língua.

Para entender melhor o ponto (b) do modelo de análise de McNamara, podemos pensar nas variações no desempenho que se notam entre falantes nativos que possuem os mesmos conhecimentos linguísticos, ou no exemplo de Upshur (1979), que discutiu como, hipoteticamente, dois falantes de LE, com a mesma competência comunicativa, desenvolvem a tarefa de cortejar uma mulher. Segundo esse autor, um deles pode ter mais êxito do que o outro porque a encoraja e permite que ela fale. Com esses dois exemplos, fica mais claro que essa dimensão de habilidade de uso, ou modelo de desempenho, não é específica de situações de desempenho de LE, mais varia também entre falantes nativos de uma mesma língua.

Em razão da finalidade do presente trabalho, parece-nos importante considerar essas distinções propostas por McNamara, já que é na dimensão do modelo de desempenho que, em nossa opinião, se colocam os recursos interacionais utilizados pelos participantes de uma interação. Esses recursos configuram-se como aspectos da língua que não são constituídos por conhecimentos linguísticos, mas representam uma abstração e uma teorização de aspectos que podem influenciar o desempenho do falante, por exemplo, como nós nos sentimos em relação à situação comunicativa, ou, ainda, em relação ao interlocutor.

Por exemplo, pode-se considerar o recurso de tomada de turnos e como um falante pode ser mais propenso a ceder a palavra para um interlocutor mais competente ao sentir-se inapto a prosseguir a interação, ou o tradicional teste de competência oral, no qual o candidato, quando possui suficientes conhecimentos linguísticos, raramente cede a palavra, pois esse movimento poderia comunicar ao avaliador que o falante não sabe mais o que dizer; outro exemplo seria um interlocutor que não acompanha a fala do outro participante não por falta de recursos linguísticos, mas por distância emotiva emocional.

A seguir, será apresentada, primeiramente, a situação que propiciou o interesse na criação de teorias que descrevessem a competência comunicativa na LE e, posterioriormente, a descrição e análise dessas teorias.

[17] "*Not specific to language, which form part of an individual's ability to perform communicative tasks involving language*". Grifo do autor.

2.2.1 O início: Chomsky e Hymes

A partir das teorias de Chomsky (1965), que distinguiu competência (os conhecimentos do falante/ouvinte sobre a própria língua) e desempenho[18] (o uso real da língua em situações concretas), Hymes (1972) desenvolveu um modelo, focado no desempenho na língua materna, que visava a descrever a CC dos indivíduos. Para Chomsky (1965), os conhecimentos que formam a competência são aqueles gramaticais relativos à estrutura da língua; por outro lado, o desempenho não é analisado em seus componentes e trata simplesmente do uso da competência na vida real. Mais adiante, o mesmo autor[19] introduz uma distinção entre competência gramatical e competência pragmática, sendo essa última a capacidade de o indivíduo utilizar a língua apropriadamente. Nesses modelos, nada era explicitamente dito sobre as interações entre falantes, já que o interesse do estudo era focado no conhecimento do indivíduo sobre a linguagem. Chomsky (1965) toma em consideração, especificamente, o desempenho de um falante ideal – considerado pelo autor como aquele que conhece perfeitamente a sua língua, isto é, é totalmente competente nela – como reflexo dessa competência. A competência que esse falante/ouvinte ideal possui é a gramática da língua, composta de características estruturais que Chomsky tenta descrever; ou seja, a noção de gramaticalidade pertence aos estudos sobre competência, enquanto aqueles sobre desempenho preocupam-se, *exclusivamente*, com o termo "aceitável", que se refere a "expressões que são perfeitamente naturais e imediatamente compreensíveis sem análise com lápis e papel e de forma alguma bizarras e longínquas" (CHOMSKY, 1965, p. 235[20]).

Em crítica à teoria chomskyana, Hymes (1972, p. 282-3) propõe o conceito de competência comunicativa, que não seria formada só pelos conhecimentos gramaticais da língua, mas composta de dois fatores:

a) conhecimentos (*knowledge*) que passam a incluir, além daqueles gramaticais, os sociolinguísticos;

b) habilidade para usar a língua, formada por aspectos que interessam o desempenho do indivíduo, incluindo aspectos não cognitivos, como a motivação.

O autor afirma que o primeiro componente, o *conhecimento*, é diferente da competência, sendo, na verdade, parte dela. A distinção diferencia sua teoria daquela de

[18] Chomsky chama as duas componentes de, respectivamente, *knowledge* e *performance*.
[19] Id., 1980.
[20] Nas referências ao texto de Chomsky (1965), indica-se o ano de publicação do seu texto *Aspects of the theory of sintax*; porém o numero das páginas refere-se à tradução citada na bibliografia.

Chomsky, que identificava conhecimento com competência. Para Hymes (1972, p. 282), pode-se ter conhecimento de quatro parâmetros da comunicação: o que é possível, o que é praticável, o que é apropriado e o que é feito.

O segundo aspecto da competência é constituído pela habilidade de *uso da língua*, que pode, também, ser relacionada com os quatro parâmetros citados. A inclusão dela na competência comunicativa reconhece o papel importante que podem ter os aspectos volitivos e afetivos, como a motivação e a capacidade de se expor, entre outros[21].

Do lado da CC assim composta, Hymes coloca o uso real da língua, o que ele chamou, assim como Chomsky, de "desempenho" efetivo[22]. Porém, segundo Hymes, o desempenho de um indíviduo não pode ser comparado ao funcionamento de uma máquina e, diferentemente da visão de Chomsky (1965), não é igual à realização da competência, já que leva em consideração a *interação* entre competência (conhecimento e habilidade de uso), competência dos outros e propriedades dos eventos comunicativos. Consequentemente, não pode ser reduzido a uma competência individual ou padronizada[23].

Assim Hymes, antecipando uma atenção sobre a competência interacional que interessará aos linguistas aplicados apenas anos depois, afirma que, em sua visão de CC, as duas competências que a compõem influenciam-se reciprocamente e explicitam-se no desempenho dos indivíduos. Além disso, segundo o autor, o desempenho e o papel da competência linguística poderiam ser mais bem entendidos por meio do recurso aos estudos de Goffman, o qual escreve sobre aspectos da interação face a face, relacionados com os recursos interacionais[24].

Como já foi dito, a competência comunicativa e o desempenho efetivo são condicionados pela existência de quatro aspectos (HYMES, 1972, p. 284-286):

a) o que é formalmente possível;
b) o que é executável;
c) o que é apropriado;
d) o que é feito.

Esses quatro aspectos foram analisados por Hymes sob vários pontos de vista, entre eles o linguístico, o cultural e o antropológico; por razões de relevância para o presente estudo,

[21] Ibid., p. 283.
[22] Ibid., "*Actual use and actual events"*.
[23] Ibid.
[24] Goffman, influente sociólogo norte-americano, é autor de um texto (1967) sobre o conceito de 'face', a auto-imagem que uma pessoa tem durante uma interação; esse tema foi depois retomado pelo analistas da conversa, em particular nos estudos sobre reparos (cf. Capítulo 2 deste trabalho), um dos recursos que formam a competência interacional assim como descrita por Young (2011).

será considerado apenas o primeiro. O ponto (a) corresponde a quanto é formalmente possível segundo as gramáticas de uma determinada língua, considerando assim o conceito de gramaticalidade de um discurso ou de uma expressão. O ponto (b) refere-se à área psicolinguística, à qual interessam questões como as limitações da memória e outras não estritamente linguísticas. O ponto (c) é talvez aquele que mais se distancia das teorias anteriores sobre competência, pois aqui o aspecto cultural da comunicação interessa tanto quanto o aspecto gramatical. Essa dimensão considera que uma teoria da competência (comunicativa) não pode se eximir de interessar-se pela questão relativa ao contexto da comunicação, embora, segundo Hymes[25], isso ainda não tenha acontecido porque a competência era restrita a aspectos gramaticais. Consequentemente, a consideração do que é apropriado era domínio da dimensão do desempenho efetivo. O último aspecto, (d), se (e em que grau) algo é feito, indica que a CC não pode ignorar as ocorrências de uso. Nessa dimensão convergem as três anteriores, dado que algo pode ser possível, executável, apropriado e, ainda assim, não acontecer. Por esse motivo, uma teoria da competência comunicativa deveria mostrar como as três dimensões, (a), (b) e (c) relacionam-se para uma produção e interpretação efetiva da comunicação. Em suma, a quarta dimensão representa o quanto realmente um indivíduo produz e essa produção pode ser explicada com referência às outras dimensões ou pode apresentar diferenças e novidades.

Resumindo, Hymes propõe uma mudança na reflexão sobre competência, afirmando que "[...] uma teoria da competência deve ir além da noção de fluência ideal em uma comunidade homogênea"[26]. A justificativa para esse novo caminho proposto reside no fato de que essa competência é mutável, pois depende de fatores sociais. Dessa maneira, o autor reconhece que uma teoria que explique o que as pessoas fazem ou não fazem com a língua não pode ignorar (a) a forma como o contexto social influencia o uso, pois ela é resultado da interação entre sistema linguístico e sistema sociolinguístico, e (b) que existem regras gramaticais inúteis sem as regras de uso. Além disso, o autor introduz a ideia de que a competência comunicativa inclui uma teoria do desempenho, denominada habilidade para usar a língua, distinta do desempenho efetivo, e não é formada só pelos conhecimentos gramaticais e sociolinguísticos.

---

[25] Ibid.

[26] Ibid., p. 287. *"[...] a theory of competence must go beyond the notion of ideal fluency in a homogeneous community".*

2.2.2 Canale e Swain (1980)

Em 1980, Canale e Swain propõem um modelo, muito influente no campo da Linguística Aplicada, que amplia, em relação às teorias anteriores, a dimensão dos conhecimentos linguísticos e a descrição deles. Para esses autores, a CC refere-se à "relação e interação entre competência gramatical, ou conhecimento das regras gramaticais, e competência sociolinguística, ou conhecimento das regras do uso da língua[27]" (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6). Além dessas duas, o modelo é composto de uma terceira competência: a estratégica. A primeira é o "conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica da estrutura frasal e fonologia"[28]. A segunda inclui dois conjuntos de regras: (a) as socioculturais, que interessam a forma como a língua é produzida e recebida de maneira apropriada em relação aos fatores contextuais, por exemplo, tópico, participantes, cenário e normas da interação e (b) as regras do discurso, que são entendidas "[...] em termos de coesão (por ex., *links* gramaticais) e coerência (por exemplo, a apropriada combinação de funções comunicativas) do discurso"[29]. O último tipo de competência é a estratégica, formada por estratégias comunicativas verbais e não verbais acionadas para "[...] compensar os problemas na comunicação devidos a variáveis do desempenho ou competência insuficiente"[30]. Essas estratégias são de dois tipos principais: (a) aquelas que se referem à competência gramatical, por exemplo, "[...] parafrasear formas gramaticais que uma pessoa não domina ou não lembra nesse momento"[31], e (b) aquelas mais ligadas à competência sociolinguística, por exemplo, "varias estratégias de role-playing, como dirigir-se a desconhecidos quando não estamos seguros de seu status social"[32] (CANALE e SWAIN, 1980, p. 30).

Se considerarmos as três dimensões especificadas por McNamara (1996, p. 48), (a) modelo de conhecimento, (b) modelo de desempenho e (c) uso efetivo da língua, nota-se que Canale e Swain (1980) adicionam à teoria de Hymes (1972) uma terceira componente na dimensão do conhecimento: a competência estratégica. O uso efetivo da língua, chamado de desempenho comunicativo, é "[...] a realização dessas competências [que compõem a CC] e a

---

[27] *"the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use".*

[28] Ibid., p. 30. *"knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology".*

[29] Ibid., "[…] *in terms of the cohesion (i.e. grammatical links) and coherence (i.e. appropriate combination of communicative functions) of groups of utterances […]."*.

[30] Ibid., *"[...] compensate for breakdown in communication due to performance variables or to insufficient competence".*

[31] "[…] *paraphrase grammatical forms that one has not mastered or cannot recall momentarily*".

[32] "*various role-playing strategies, how to address strangers when unsure of their social status*".

interação delas na produção real e na compreensão das frases"[33] (CANALE e SWAIN, 1980, p. 6), sendo distinto da competência comunicativa. Porém, Canale e Swain afirmam que uma teoria do desempenho, aquela que Hymes havia elaborado e chamado de *habilidade de uso*, não foi incluída na teoria de CC pela falta de estudos rigorosos que a tratem, e, também, porque eles duvidam "que exista uma teoria da ação humana que possa explicar adequadamente a "habilidade de uso" e suportar princípios do projeto de *syllabus* pensados para refletir essa noção"[34].

Como relevado por McNamara (1996, p. 61), a CC de Canale e Swain refere-se exclusivamente aos conhecimentos e ao uso da língua, visto como parte do desempenho comunicativo efetivo. Segundo o mesmo autor[35], ao evitar abrir a caixa de Pandora de um *modelo de desempenho* que teorizasse os fatores basilares que se relacionam à habilidade de usar a língua, Canale e Swain (1980) caem em uma incoerência porque a definição que eles dão de competência estratégica, embora não o reconheçam, interessa sim à *habilidade de uso*, uma vez que essas estratégias dificilmente podem ser consideradas um tipo de conhecimento, e sim como um aspecto do desempenho, "envolvendo capacidades de raciocínio geral ou de *problem-solving*, assim como imaginação, e também possivelmente fatores da personalidade – preparação para correr riscos, versatilidade, adaptabilidade [...]"[36].

No que concerne à presente pesquisa, podemos dizer que esses últimos aspectos citados são considerados habilidades importantes na interação (McNAMARA, 1996, p. 62), assim como havia teorizado Goffman (1967)[37]. Ao afirmar que a competência estratégica do modelo de Canale e Swain interessa à dimensão do desempenho e, ao relacionar essa competência com os aspectos interacionais da comunicação, McNamara sustenta que os recursos interacionais que interessam à comunicação não se configuram como fatores estritamente linguísticos, mas como variáveis não linguísticas. Os mesmos Canale e Swain (1980, p. 31) afirmam que uma das subcomponentes da competência estratégica é relativa às "[...] estratégias comumente usadas para manter o turno de palavra"[38], e essas estratégias configuram-se como recursos interacionais nas teorias sobre competência interacional (HE;

---

[33] "[…] *is to be distinguished from communicative performance, which is the realization of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances*".

[34] Ibid., p. 7. "*that there is any theory of human action that can adequately explicate 'ability for use' and support principles of syllabus design intended to reflect this notion*".

[35] Ibid., p. 62.

[36] MCNAMARA, op. cit., p. 62. "*involving general reasoning or problem-solving capacities, as well as imaginativeness, and also possibly personality factors – preparedness to take risks, versatility, adaptability*".

[37] Cabe lembrar que o trabalho desse último autor tinha sido citado por Hymes (1972) como importante para o desenvolvimento de uma teoria do desempenho.

[38] "[…] *commonly used floor-holding strategies*".

YOUNG, 1998; DINGS, 2007, entre outros) e na análise da conversa etnometodológica que estuda mais em detalhe a fala-em-interação.

2.2.3 O arcabouço teórico[39] de Canale (1983)

No trabalho de Canale (1983), encontramos uma tentativa de introduzir uma teoria do desempenho que abarque a habilidade de uso, assim como definida por Hymes (1972). Ao retomar o modelo de Canale e Swain (1980), o autor propõe, principalmente, esclarecer a distinção entre competência comunicativa e comunicação efetiva/real. Este último termo substitui o termo "desempenho efetivo", usado no modelo de 1980[40], para evitar que desempenho (*performance*) fosse entendido exclusivamente na acepção de Chomsky (1965).

No que diz respeito à CC, Canale (1983, p. 5-6) afirma que ela é uma parte essencial da comunicação real e é composta tanto de conhecimentos quanto de *habilidades*, já que ambos sustentam a comunicação de forma sistemática e necessária. *Conhecimento* refere-se ao que uma pessoa sabe (de forma consciente ou inconsciente) sobre a língua e sobre outros aspectos de uso comunicativo da língua. *Habilidade* refere-se ao, "quão bem uma pessoa pode desempenhar os conhecimentos em situações reais"[41]. É importante sublinhar que esse último conceito precisa, segundo o autor, de uma distinção entre capacidades subjacentes (competência) e a manifestação delas em situações concretas (comunicação real). Esta última é a "realização desses conhecimentos e habilidades sob condições psicológicas e ambientais limitantes, como a memória e restrições perceptivas, cansaço, nervosismo, distrações e ruídos de fundo que interferem" (CANALE, 1983, p. 5)[42]. Por causa dessas dimensões não linguísticas da comunicação, a CC de um indivíduo pode ser refletida só de maneira indireta e, às vezes, imperfeita, na comunicação real.

O novo tratamento que Canale dá a esse conceito amplia os componentes da CC, adicionando a competência discursiva às competências linguística, sociolinguística e estratégica, além de fazer uma revisão desta última. A competência discursiva refere-se ao saber como combinar formas gramaticais e significados[43] para produzir um texto, falado ou escrito, em gêneros diferentes. Essa união é construída por meio da coesão, pela forma, e da

[39] Canale (1983, p. 12) afirma explicitamente que o seu não pode ser considerado um modelo, já que se limita a descrever as componentes da competência comunicativa, sem chegar a explicar como elas interagem entre si. Para uma explicação das diferenças entre modelo e arcabouço, cf. FULCHER e DAVIDSON, 2007, p. 36.
[40] Respectivamente, nos originais, temos *actual communication* (1983) e *communicative performance* (1980).
[41] Ibid., "[…] *how well one can perform this knowledge in actual communication*".
[42] "*the realization of such knowledge and skill under limiting psychological and environmental conditions such as memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions and interfering background noises*".
[43] Essa diferência corresponde àquela que Widdowson (1978) faz entre forma (gramatical) e uso.

coerência, pelo significado[44]. Segundo McNamara (1996, p. 65), a capacidade de perceber e criar coerência no discurso não pode ser considerada simplesmente uma questão de conhecimento, pois seria um aspecto relacionado à habilidade de uso da língua. Apesar de concordar com essa posição – já que a coerência no discurso e, no nosso caso específico, na conversa, é alcançada por meio da compreensão do que foi dito anteriormente pelos outros interlocutores, ou seja, é profundamente relacionada com os recursos interacionais utilizados na co-construção da conversa – consideramos um pouco excessiva a crítica feita por McNamara, uma vez que Canale[45] afirma que as componentes da competência comunicativa não se referem somente aos conhecimentos, e sim também às habilidades para usá-los. Em nossa opinião, é, porém, verdade que essa distinção entre habilidades e conhecimentos carece de explicações mais concretas e não podemos saber quais competências são relativas aos conhecimentos e quais às habilidades. A razão disso poderia ser que Canale considera inviável discutir essa distinção[46] ou considera conhecimento e habilidades dois conceitos imbricados.

Com relação ao segundo ponto – a competência estratégica – pode-se dizer que ela agora, além de ser um mecanismo compensatório pelas falhas na comunicação, como em Canale e Swain (1980), passa a ser acionada, também, para aumentar a eficácia da comunicação. Essas estratégias incluem o papel das variáveis afetivas, como a confiança em si mesmo presente nos falantes e a disposição para se comunicar.

Em suma, Canale (1983) amplia a visão modular da CC, inserindo, além da competência discursiva, considerações sobre a distinção entre conhecimentos e habilidade para usá-los. O reconhecimento (da importância) dessa distinção é útil tanto do ponto de vista teórico, para entender melhor a comunicação, quanto do ponto de vista pedagógico, para trabalho de planejamento e de didática na sala de aula. Isso, em nossa opinião, representa uma abertura em direção a um trabalho com aprendizes de LE que seja focado na comunicação e no uso, ao invés de uma didática que, ainda hoje, como em 1983[47], vê a língua como gramática. As bases do arcabouço teórico de Canale apontam exatamente para esse caminho, vendo a comunicação como "uma forma de *interação social* [...] normalmente adquirida e

[44] Ibid., p. 9-10.
[45] Op. cit., p. 6 e 10.
[46] Como já dito, Canale (1983, p. 12) afirma que a questão do como as componentes da competência comunicativa interagem entre elas não foi por ele considerada nesse trabalho.
[47] Ibid., p. 2.

usada na interação social" que "[...] envolve um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e na mensagem" (grifo nosso)[48].

2.2.4 O modelo de Habilidade Comunicativa da Linguagem de Bachman (1990)

O modelo de Bachman (1990), baseado nas teorias de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980), entre outras, é parte de um texto muito mais amplo do mesmo autor sobre avaliação de línguas estrangeiras, representando também uma das descrições mais completas sobre o tema da competência comunicativa. O modelo de Habilidade Comunicativa de Linguagem[49] (*Communicative Language Ability*, CLA) é composto de três elementos, que se juntam às estruturas de conhecimento do mundo (**Fig. 1**):

- competência linguística;
- competência estratégica;
- mecanismos psicofisiológicos.

De acordo com o autor , o modelo teórico deveria "fornecer uma ampla base para o desenvolvimento e o uso de testes linguísticos, assim como para a pesquisa sobre esses testes" (BACHMAN, 1990, p. 79). Antes de focar nos aspectos interacionais que nos interessam, é importante compreender como Bachman define as três componentes:

- a **competência linguística** "compreende, essencialmente, um conjunto específico de componentes de conhecimento que são utilizados na comunicação" (**Fig. 2**);
- a **competência estratégica** caracteriza "a capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua";
- os **mecanismos psicofisiológicos** "referem-se aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua como fenômeno físico (som, luz)".

[48] Ibid., p. 3. "*a form of social interaction […] normally acquired and used in social interaction"; "[…] involves a high degree of unpredictability and creativity in form and message*".

[49] A tradução do termo *Communicative Language Hability*, assim como as traduções de trechos do trabalho de Bachman (1990), quando não indicado, são de FONTANA (2003), que traduziu o Capítulo 4 desse texto.

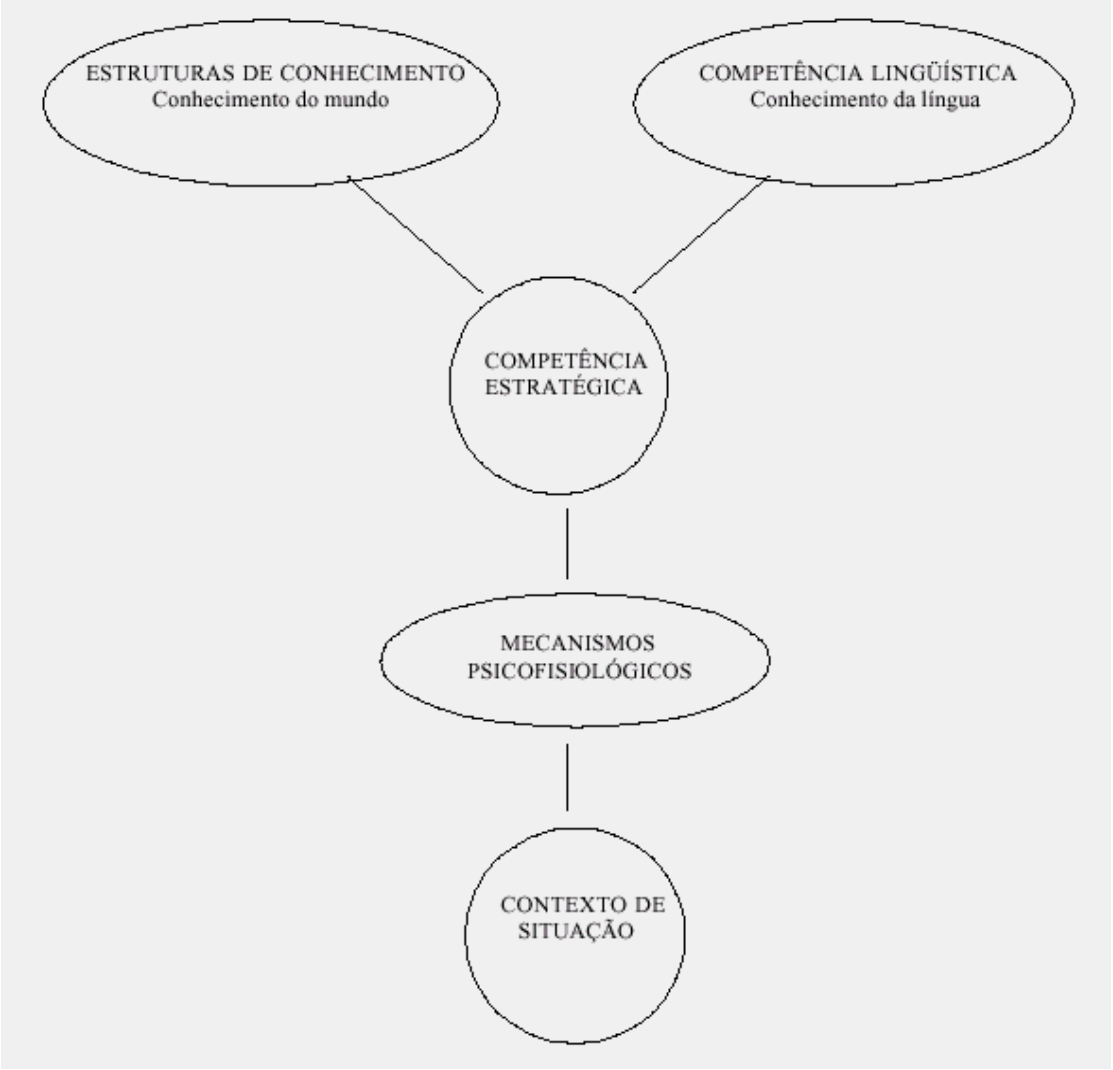

Fig. 1 – Componentes da Habilidade Comunicativa da Linguagem em Bachman (1990).

A CLA é composta de uma teoria que possa (a) dar conta da "capacidade de implementar ou usar" (BACHMAN, 1990, p. 79) o conhecimento (ou competência)[50] da língua e também (b) caracterizar os processos pelos quais os várias componentes interagem umas com as outras e com o contexto no qual o uso da língua acontece[51]. Em particular, é importante para nossa pesquisa a definição e a descrição da competência estratégica porque ela reconhece o "uso da língua como um processo dinâmico, envolvendo a averiguação da informação relevante no contexto e a negociação de sentido por parte do usuário da língua"[52]. Embora à competência estratégica sem dúvidas interesse aspectos da competência interacional, foco da presente pesquisa, é preciso ver como Bachman define alguns aspectos da competência linguística.

[50] O mesmo Bachman usa os termos competência e conhecimento como sinônimos (1990, p. 81).
[51] Ibid.
[52] Ibid., p. 107.

No modelo de Bachman, a competência linguística divide-se em organizacional e pragmática (**Fig. 2**).

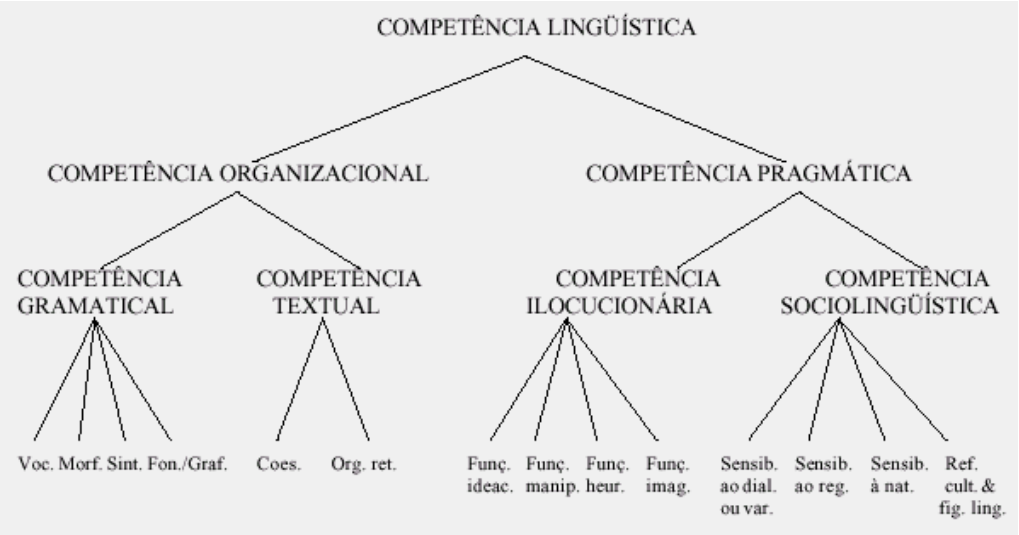

Fig. 2 – Componentes da competência linguística do modelo de Habilidade Comunicativa da Linguagem de Bachman (1990)

A primeira compreende as habilidades envolvidas no controle das estruturas da linguagem, para produção ou reconhecimento de frases gramaticalmente corretas (competência gramatical), e organização destas para formar textos (competência textual). É dentro desta última que está inserido o conhecimento das convenções para unir enunciados na construção de um texto, falado ou escrito. A esse respeito, Bachman afirma que "a competência textual também está envolvida no uso conversacional da língua"[53]. As estratégias listadas por Bachman, definidas como "convencões envolvidas no estabelecimento, na manutenção e na conclusão de conversações" (Bachman, 1990, p. 91) são: "obtenção de atenção, nomeação do tópico, desenvolvimento do tópico e manutenção da conversação"[54]. Segundo o autor, essas convenções representam as maneiras "pelas quais os interlocutores organizam e realizam os turnos no discurso conversacional e podem ser análogas aos padrões retóricos que têm sido observados no discurso escrito"[55].

Bachman, ao incluir essas convenções dentro da competência textual, afirma que é nessa competência que as convenções podem ser mais bem descritas, e reconhece que, dada a natureza interacional ou recíproca da troca conversacional, esta última "dá origem a mecanismos ou necessita de artifícios para organizar o discurso que são exclusividade desse

[53] Ibid., p. 91.
[54] Ibid.
[55] Ibid.

gênero de discurso"[56]. Porém, essa única referência às estratégias interacionais utilizadas na conversação é tratada em somente dois parágrafos e o autor não fornece mais razões que justifiquem a inclusão delas dentro da competência textual, já que, como vimos, elas parecem não pertencer à esfera dos conhecimentos e seriam mais relacionados com habilidade de uso e desempenho.

O modelo de Bachman inclui também um modelo de desempenho, constituído pela competência estratégica que, como afirmamos antes, vê a comunicação como um processo dinâmico (**Fig. 3**). Esse processo estratégico amplia a definição dada por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), descrevendo os mecanismos por meio dos quais essa competência opera. Ela é formada por três fases: avaliação, planejamento e execução.

Avaliação:

- identifica as informações requeridas para realizar um objetivo comunicativo em um determinado contexto;
- determina quais competências linguísticas possuímos para alcançar esse objetivo;
- decide quais habilidades e conhecimentos são compartilhados com nosso interlocutor;
- avalia em que grau a comunicação foi exitosa.

Planejamento:

- recupera informações relevantes da competência linguística e formula um plano cuja realização deve alcançar o objetivo comunicativo.

Execução:

- utiliza os mecanismos psicofisiológicos para realizar o plano, no canal apropriado ao contexto e ao objetivo.

Nas palavras de Bachman (1990, p. 114), a competência estratégica é norteada por uma visão de comunicação como inter-relação dinâmica entre contexto e discurso; a interpretação desse discurso requer

> a habilidade de usar as competências linguísticas disponíveis para analisar o contexto no sentido de obter informação relevante e, então, combinar essa informação com a informação contida no discurso. É função da competência estratégica combinar a nova informação a ser processada com a informação relevante que está disponível [...] e mapear isso, tendo por base o uso mais eficiente possível das habilidades linguísticas existentes.

Nota-se que o adjetivo "linguístico" acompanha tanto o termo competência quanto habilidades, o que parece sugerir que, ao ser utilizado dentro da competência estratégica, o

[56] Ibid., p. 92.

conhecimento das estruturas da língua torna-se habilidade de usar a língua para comunicação. Isso está relacionado ao fato de que a competência estratégica se configura como um modelo de habilidade de uso (MCNAMARA, 1996, p. 69). Em outras palavras, a competência estratégica torna-se, assim, o aspecto que une conhecimento e habilidade de uso. Em nossa opinião, isso representa umas das "conclusões" mais interessantes do modelo de Bachman: os elementos linguísticos (conhecimentos) são integrados com o uso da língua de forma que, como aparece na Fig. 3, é impossível considerar um sem o outro.

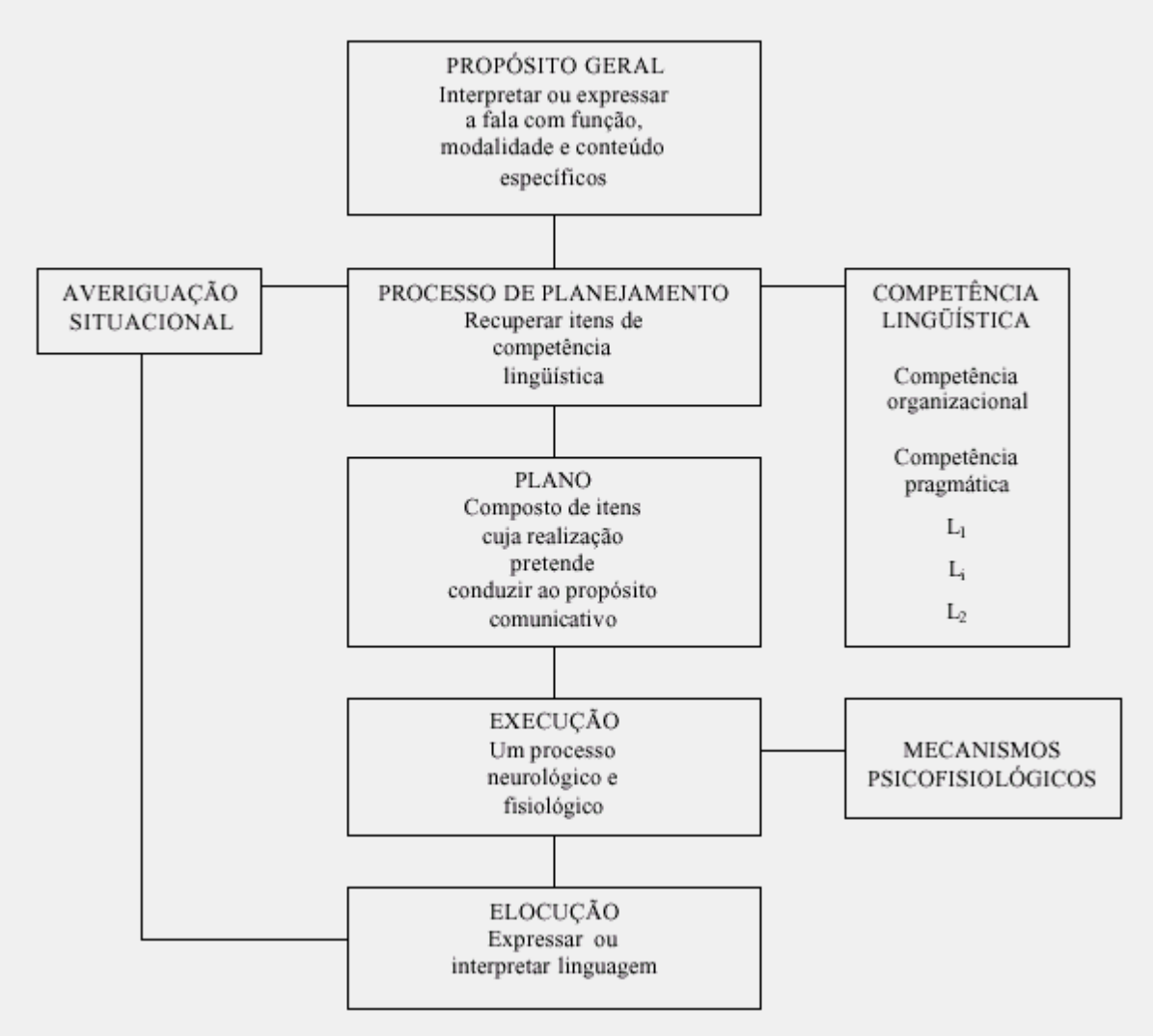

Fig. 3 – O modelo de uso da língua (BACHMAN, 1990, p. 115).

A **Fig. 3** ilustra como a competência estratégica coordena os vários componentes do modelo de Bachman, explicando como eles interagem no uso da língua. É interessante notar que , segundo o autor, os itens linguísticos utilizados na fase de planejamento se encontram em três diferentes sistemas: em um contexto de fala monolíngue, o indivíduo os recupera da língua materna (L1), em um contexto de uso bilíngue de uso da LE, os itens podem ser resgatados da língua materna, do sistema de regras da interlíngua (Li) ou da L2 do usuário

(BACHMAN, 1990, p. 111-112). Consequentemente, a competência estratégica representa uma componente que diferencia o desempenho tanto de falantes nativos quanto de usuários da LE[57].

Para a presente pesquisa, parece-nos relevante dizer que, se por um lado a competência interacional (HE; YOUNG, 1998) pode ser entendida como uma componente a mais além das quatro identificadas por Canale (1983), composta pelos recursos interacionais que os falantes utilizam na interação, esses recursos correspondem àqueles citados por Bachman (1990) dentro das convenções da organização retórica (parte da competência textual). Esse tratamento proposto pelo autor se intersecciona com o conceito de competência estratégica de Canale (1983, p. 11), que situava dentro dessa competência aspectos relativos a efeitos retóricos, embora esse último autor não fale explicitamente de recursos interacionais ou de regras conversacionais.

No próximo item, serão vistas as principais noções relativas à competência interacional, que, além de ampliar os modelos de competência comunicativa vistos até agora, diferencia-se deles por considerar toda interação como um processo co-construído entre os participantes da troca comunicativa (DINGS, 2007; HE; YOUNG, 1998).

2.3 Competência interacional

Embora o modelo de Bachman (1990), representasse um avanço, em relação a modelos anteriores, no tratamento da habilidade de uso da língua, McNamara (1996, p. 85) indica a necessidade de modelos de competência comunicativa que considerem e incluam uma descrição melhor dos elementos que explicam o desempenho; porém, segundo o mesmo autor, até então, a expectativa havia sido frustrada. Considerando a língua como comunicação e interação entre falantes, segundo o autor, um dos problemas dos modelos existentes é que focam excessivamente no indivíduo, deixando de levar em consideração o fato de que ele participa de uma interação; por isso, "dada a natureza interacional da avaliação do desempenho [...], nós deveríamos estar olhando mais para aqueles que, na nossa área, estão pesquisando a fala durante uma interação"[58]. A mesma posição é reiterada no ano seguinte, no artigo "'Interação' na avaliação do desempenho em língua segunda: de quem é o

[57] Ibid., p. 117.
[58] Ibid., "[…] *Given the interactional nature of performance assessment […], we should be looking more to those in our field who are studying talk in interaction*".

desempenho?"[59], no qual se afirma que "devemos corrigir nossa visão do candidato como uma figura isolada, que sozinho é responsável pelo inteiro desempenho"[60]). Esse conceito é expresso também por He e Young (1998, p. 7) ao afirmar que "a competência interacional não é um atributo de um indivíduo participante, e por isso não podemos dizer que um indivíduo é competente interacionalmente"[61], ou seja, de fato, a competência interacional só existe e se manifesta na fala-em-interação, e a competência demonstrada é fruto de uma construção conjunta; por isso o desempenho pertence aos dois – ou mais – participantes da interação.

A razão principal para a presente proposta de um modelo que explique a competência interacional pode ser resumida com as palavras de Widdowson: "Se estivermos seriamente interessados numa abordagem de ensino de língua que desenvolva a habilidade de comunicar, então será preciso aceitar o compromisso de investigar todo o complexo assunto da comunicação e as consequências práticas de adotá-la como um objetivo de ensino" (1978, p. 10). Essa sugestão, em nossa opinião, indica a necessidade de aprofundar os estudos das habilidades que sustentam a comunicação e, no caso específico desta pesquisa, a conversa. Isso porque as pesquisas, já há muito tempo, enfatizaram como a conversa representa não somente o domínio fundamental da interação, mas uma das formas principais de socialização humana (HERITAGE, 1998)[62]. É com essa preocupação que foi pensada a seguinte seção, em que serão ilustradas as bases teóricas do conceito de competência interacional.

Segundo Dings (2007, p. 1), a competência interacional é uma "abordagem da análise da habilidade linguística que visa a providenciar uma visão mais dinâmica da relação entre dimensões linguísticas e não linguísticas dos eventos comunicativos"[63]. Nas palavras de Young (2011, p. 440), ela é "[...] a construção de um contexto mental compartilhado por meio da colaboração de todos os pares interacionais"[64] e é "criada por todos os participantes em uma interação social"[65]. A CI supera, assim, um ponto de vista prevalentemente cognitivo das habilidades que norteiam o desempenho comunicativo em uma língua estrangeira. Enquanto os modelos anteriores de competência consideravam o desempenho propriedade exclusiva do

---

[59] "'*Interaction' in second language performance assessment: Whose performance?*".
[60] Id., 1997, p. 459. "*we must correct our vision of the candidate as an isolated figure, who bears the entire brunt of the performance*".
[61] "*Interactional Competence is not an attribute of an individual participant, and thus we cannot say that an individual is interactionally competent*".
[62] O artigo de Heritage apresenta um amplo estado das artes de várias questões da área de análise da conversação.
[63] *"an approach to the analysis of language ability that seeks to provide a more dynamic view of the relationship between linguistic and non-linguistic dimension of communicative events".*
[64] *"[...] the construction of a shared mental context through the collaboration of all interactional partners".*
[65] *"created by all participants in social interaction".*

falante, a CI o interpreta como um processo co-construído pelos participantes na interação (DINGS, 2007; HE; YOUNG, 1998; YOUNG, 2011).

A co-construção envolve uma série de habilidades no uso da língua, que são postas em prática para executar várias ações sociais, incluindo tanto as dimensões, identificadas por Hymes (1967), de quando e como seja apropriado intervir na comunicação, como as dimensões linguísticas, que encontramos nos modelos de competência comunicativa vistos na primeira parte deste capítulo. Para Cekaite (2007), a CI é o conhecimento da arquitetura interacional de uma prática discursiva específica e de como configurar alguns recursos por meio dos quais essas práticas são criadas; ela inclui conhecimento dos recursos linguísticos, habilidades pragmáticas como introdução e manutenção de tópicos, sistemas de tomada de turnos e papéis comunicativos associados a essa prática específica (CEKAITE, 2007; DINGS, 2007; HE; YOUNG, 1998; YOUNG, 2011; OCHS, 1996).

2.3.1 As origens da Competência Interacional

Foi Kramsch (1986) a primeira a tratar o conceito de CI como componente da avaliação da proficiência de um falante de uma LE. No texto, a autora considera quais são os objetivos educativos indicados no currículo de LE do chamado Movimento para Proficiência (*Proficiency Movement*)[66], para depois analisar em que grau os caminhos sugeridos para atingir esses objetivos são eficazes. Na concepção de proficiência linguística apresentada pelo Movimento para a Proficiência, a língua é um instrumento funcional que serve para promover a comunicação entre indivíduos; ao mesmo tempo, ela deveria ser ligada ao próprio contexto situacional e ao que está sendo comunicado nesse contexto. Porém, afirma Kramsch (1986, p. 366), de acordo com o Movimento para a Proficiência, é necessario que a proficiência linguística possa ser medida objetivamente e a precisão linguística no desempenho das funções é o elemento mais importante[67].

[66] O *Proficiency Movement* nasceu nos Estados Unidos com a publicação das Linhas Guias para Proficiência por parte do Conselho Americano de Professores de Línguas Estrangeiras (*ACTFL Proficiency Guidelines* – 1986) com o objetivo de redefinir os currículos de línguas estrangeiras na direção de uma maior atenção às funções comunicativas da língua e para avaliar a proficiência dos aprendizes por meio de provas de proficiência comunicativas. Esse movimento deu origem à famosa Entrevista de Proficiência Oral (OPI ou LPI em inglês).

[67] Uma das razões que levaram o Movimento a essa ênfase na medição objetiva e na precisão linguística encontra-se na importância dada à aprendizagem na sala de aula contra a aprendizagem "natural". Nessa visão, a precisão linguística era considerada um fator distintivo entre os dois tipos de aprendizagem; então, quem havia passado por um ensino na sala de aula deveria ter mais precisão gramatical e isso deveria aparecer nos dados da avaliação, quase como valor adjunto.

Segundo os defensores do Movimento para a Proficiência,"enfatizando funções, conteúdo e precisão em todos os graus de ensino, um currículo orientado para proficiência [...] incrementará a 'habilidade comunicativa'"[68] dos falantes e a habilidade deles no desempenho adequado da língua em contextos de uso real. Porém, o conceito de habilidade comunicativa do movimento coincide com o de interação bem sucedida com nativos de outras línguas e, consequentemente, "devemos supor que a justificativa final para desenvolver a proficiência dos alunos em uma língua estrangeira é torná-los competentes interacionalmente"[69] (KRAMSCH, 1986, p. 367). Se considerarmos a ênfase na precisão linguística e o declarado objetivo de competência interacional, entende-se melhor a seguinte questão colocada por Kramsch[70]: o tipo de proficiência proposto pelo Movimento para a Proficiência é sinônimo de competência interacional?

A resposta é que uma interação bem-sucedida vai além de "[...] um conhecimento compartilhado de mundo e a referência a um contexto externo de comunicação"[71], como proposto nessa visão de proficiência, já que prevê, também, "[...] a construção de um contexto interno compartilhado ou 'esfera de intersubjetividade' que se constrói por meio dos esforços colaborativos dos parceiros interacionais"[72]. Por isso, uma interação envolve "[...] antecipar a resposta e os possíveis mal-entendidos do ouvinte, aclarar as próprias intenções e as do outro, e chegar à melhor correspondência possível entre significados planejados, percebidos e esperados"[73]. A autora, afirmando que a concepção de proficiência do Movimento, além de não permitir aos aprendizes de chegar a uma competência interacional, poderia até impedi-los de alcançá-la, propõe uma abertura em direção à competência interacional[74].

Cabe dizer aqui que a consideração de Kramsch vai além da CC e a CI seria importante para que "[...] nossos alunos não ditem os tratados futuros, mas os negociem em um espírito de compreensão intercultural"[75]. Nessas palavras, em nossa opinião, encontra-se o significado mais profundo da CI como habilidade de uso da língua que vai além de aspectos do

---

[68] Ibid., *"[…] by stressing function, content and accuracy at all levels of instruction, a proficiency-oriented curriculum […] will increase their "communicative ability".*

[69] *"we have to assume that the final justification for developing students' proficiency in a foreign language is to make them interactionally competent".*

[70] Idib.

[71] Ibid., *"[…] a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication".*

[72] Ibid., *"[…] the construction of a shared internal context or 'sphere of inter-subjectivity' that is built through the collaborative efforts of the interactional partners".*

[73] Ibid.,*"[…] anticipating the listener's response and possible misunderstandings, clarifying one's own and the other's intentions and arriving at the closed possible match between intended, perceived, and anticipated meanings".*

[74] Segundo He e Young (1998), Kramsch foi a primeira em utilizar o termo 'competência interacional'.

[75] Ibid., p. 370. "[*…] our students do not dictate tomorrow's treaties, but negotiate them in a spirit of intercultural understanding*".

conhecimento tratados nos modelos de CC vistos acima e que tem como objetivo o reconhecimento da comunicação como fenômeno social, que não pode ser analisado apenas nos seus aspectos linguísticos, mas envolve os papéis e as identidades dos participantes.

A importância da interação social na comunicação foi também tratada por alguns autores anteriores a Kramsch (1986). Goffman (1967), por exemplo, analisa como, durante uma interação, os participantes utilizam várias estratégias para manter a face, ou seja, o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma com base no comportamento que ela manteve durante uma dada interação. Nesse trabalho, notam-se tanto a importância da co-construção da comunicação[76] quanto o uso de recursos interacionais em reação a movimentos comunicativos, por exemplo, na afirmação de que a falta de esforço por parte de um interlocutor induz um esforço compensatório por parte do outro (GOFFMAN, 1967, p. 315). Widdowson (1978, p. 85) analisa a questão em âmbito didático e aponta que um ato de fala é "dado na interação face a face [...]. Aquilo que é dito, portanto, depende do entendimento do que quer que já tenha sido dito na interação".

Delineia-se um duplo caráter da CI: por um lado, há o uso dos recursos interacionais na interação, por outro, o papel social dos participantes da interação. O elo entre os dois é assim explicado por Heritage (2008, p. 303), ao falar das características motivacionais, psicológicas ou sociológicas dos indivíduos na interação: "[...] em vez de serem dependentes dessas características, as práticas conversacionais são o meio pelo qual essas características sociológicas e psicológicas se manifestam"[77].

Nas duas concepções acima enunciadas, aparece sempre central o conceito de *co-construção* (JACOBY; OCHS, 1995), que considera a interação um evento co-construído entre os participantes. Segundo os autores, o prefixo *co-* refere-se a uma variedade de dinâmicas na interação, incluindo colaboração, cooperação e coordenação; a interação torna-se "*a criação conjunta de uma forma, interpretação, atitude, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção, ou outra realidade culturalmente relevante*" (grifo do autor)[78].

[76] Goffman relata várias estratégias que os falantes utilizam na interação, com o objetivo de salvar a reputação, por exemplo, evitar se expor, reparar uma falha etc.
[77] "[…] *rather than being dependent on these characteristics, conversational practices are the medium through which these sociological and psychological characteristics manifest themselves*".
[78] Ibid., p. 171. *"[...] the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality".*

2.3.2 Um modelo de Competência Interacional

He e Young (1998), em particular, desenvolvem o conceito de CI em duas principais direções, partindo da inadequação do modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980). Enquanto esse modelo foca no aprendiz, individualmente considerado em um contexto social, He e Young (1998, p. 5) afirmam que esse foco deveria ser problematizado para considerar as pesquisas mais recentes as quais conjecturam que "habilidades, ações e atividades não pertencem ao indivíduo, mas são construídas *em conjunto* por *todos* os participantes"[79]. Os autores ampliam a CI proposta por Kramsch (1986), estendendo o significado do termo a uma teoria, relativa ao conhecimento de LE, "que abrange tanto a co-construção quanto os recursos específicos que os participantes implementam nas práticas interativas"[80] (HE; YOUNG, 1998, p. 20).

As características gerais dos modelos de CI que podem ser encontradas tanto no trabalho de He e Young quanto em sucessivos trabalhos de Young são:

a) interessa-se pelo uso da língua em um contexto e uma prática específicos, em vez de preocupar-se com uma habilidade linguística independente do contexto (YOUNG, 2000). Mais em detalhe, a CI até agora focou na interação oral (YOUNG, 2011);

b) foca na co-construção da comunicação por meio da colaboração de todos os participantes nela;

c) descreve uma série de recursos interacionais que os falantes utilizam para co-construir a interação como descrita no ponto (b);

d) não se limita ao evento comunicativo, mas considera a interação dentro de circunstâncias sociais, institucionais, políticas e históricas que vão além do espaço e tempo específicos da interação.

Visto que a primeira parte deste capítulo se detém na descrição da competência comunicativa, consideramos importante definir as diferenças entre essa competência e a interacional. He e Young (1998, p. 7) expõem assim a distinção:

> A competência interacional [...] difere da competência comunicativa em vários aspectos. Por um lado, a competência interacional é uma elaboração adicional do conhecimento em uma L2; em outras palavras, às competências discursiva, pragmática e estratégica, devemos adicionar a competência em (pelo menos) as

[79] "*abilities, actions, and activities do not belong to the individual but are jointly constructed by all participants".*
Ênfase no original.
[80] "*that embraces co-construction as well as the specific resources that participants deploy in interactive practices*".

> cinco características descritas acima[81]. Por outro lado, porém, a competência interacional é fundamentalmente diferente da competência comunicativa. Enquanto a competência comunicativa tem sido interpretada na literatura sobre avaliação como um traço ou série de traços que podem ser avaliados em um dado indivíduo, a competência interacional – vale sublinhar – é co-construída por todos os participantes de uma prática interativa e é específica dessa prática. O conhecimento dos participantes e as habilidades interativas são *locais*: eles se aplicam a uma dada prática interativa ou, se não, não se aplicam ou aplicam-se com configurações diferentes a diferentes práticas.

Portanto, o conceito de CI proposto diferencia-se da CC em dois aspectos principais, como visto antes. Por um lado, representa outro componente do modelo de Canale e Swain (1980): às competências discursiva, pragmática e estratégica[82], se une uma competência em (pelo menos) cinco recursos interacionais: "o conhecimento dos roteiros retóricos, conhecimento da pragmática relativa a alguns aspectos do léxico e da sintaxe, conhecimento das regras que governam a organização dos turnos e dos tópicos, e as formas para sinalizar os limites de uma prática interativa"[83] (HE; YOUNG, 1998, p. 7). Por outro lado, a CI distancia-se da CC pelo foco na co-construção como qualidade básica de toda interação. Assim, toda interação é co-construída pelos participantes dentro de uma prática interativa e apresenta características específicas nessa prática. É nesse contexto específico e co-construído que os participantes da interação se valem dos recursos interacionais indicados.

Em Young (2011, p. 429), os cinco recursos interacionais são reduzidos a quatro, sendo o conhecimento dos roteiros retóricos e a pragmática do léxico e da sintaxe encaixados na categoria dos "atos da fala", os quais interessam "a seleção de atos em uma prática e a organização sequencial deles"[84]. Além disso, a organização dos tópicos desaparece, sendo substituída pela categoria "reparos": as formas como os participantes reagem aos problemas interacionais em uma dada prática.

Na descrição dos vários recursos que compõem a CI, aqueles interacionais são[85]:

- atos de fala: a seleção de atos em uma prática e a organização sequencial deles;
- tomada do turno: como os participantes selecionam o falante seguinte e como eles sabem quando termina o turno de um e quando começa o seguinte turno;

---

[81] Trata-se de: 1) conhecimento dos roteiros retóricos; 2) conhecimento de alguns padrões lexicais e sintáticos específicos da prática; 3) conhecimento de como os turnos são administrados; 4) conhecimento da organização dos tópicos; 5) conhecimento dos méios para sinalizar limites entre práticas e transições dentro da mesma prática.

[82] Os autores não citam a competência gramatical como componente do modelo de Canale e Swain; podemos, então, conjecturar que essa competência seja considerada pelos autores como presumida e por isso não é citada.

[83] "*a knowledge of rhetorical scripts, a knowledge of certain lexis and syntactic patterns specific to the practice, a knowledge of how certain turns are managed, a knowledge of topical organization, and a knowledge of the means for signaling boundaries between practices and transitions within the practice itself*".

[84] "*Speech Acts: the selection of acts in a practice and their sequential organization".*

[85] Ibid., além dos recursos interacionais, fazem parte da CI os recursos identitários e os recursos linguísticos.

- reparos: as formas como os participantes respondem aos problemas interacionais em uma dada prática;
- limites: os atos de abertura e fechamento de uma prática que servem para distinguir uma dada prática de uma fala adjacente.

Dings (2007) analisa o desenvolvimento da tomada de turno, da gestão dos tópicos e das atividades de alinhamento em um contexto de imersão e durante a conversação[86]. Essas três estratégias correspondem, respectivamente, a como um falante se auto-seleciona ou seleciona outro como próximo falante; como os participantes da interação administram a transição de um tópico para outro; como os falantes avaliam a própria fala e aquela do interlocutor e como colaboram entre eles para completar os turnos de fala.

A presente pesquisa focará em dois dos recursos interacionais que vimos até agora: gestão dos turnos e reparos. Cabe relembrar aqui o que já afirmamos antes: os recursos interacionais constituem o conhecimento que os falantes têm e utilizam na interação, com fins comunicativos. A comunicação entre falantes é, segundo a CI, uma interação construída em conjunto e, para que exista co-construção, os participantes utilizam os recursos interacionais. Portanto, definindo tais recursos, analisando-os na interação dos aprendizes, estaremos explicitando o construto da CI. O conjunto dos recursos utilizados constitui a "arquitetura interacional" (YOUNG, 1999, p. 119-120) de uma prática que a diferencia de outras.

O funcionamento do sistema da tomada de turnos e dos reparos será analisado em detalhes no próximo capítulo, dedicado em particular à língua oral e ao funcionamento da conversa. Cabe antecipar aqui que eles são "fenômenos [...] recorrentes em todo o tipo de interação" (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 59).

2.3.3 Co-construção

O tema da co-construção e dos papéis dos participantes da interação representa uma diferença significativa entre teorias de competência comunicativa e conceito de competência interacional (HE; YOUNG, 1998). Nesta última, decai a posição do indivíduo como único responsável da interação e o foco move-se para a colaboração entre os participantes. Isto é, a CI "não é a habilidade de um só indivíduo para usar esses recursos interacionais em qualquer

[86] O trabalho de Dings trata também do sistema de reparos para analisar os papéis de falante nativo e falante não nativo.

interação social; a CI é como esses recursos são utilizados de forma mútua e recíproca por todos os participantes de uma determinada prática discursiva"[87] (YOUNG, 2011, p. 428).

Portanto, se uma parte da CI consiste em conhecer e usar esses recursos, a outra, relativa à co-construção, afirma que esse conhecimento e o uso dependem do que fazem os outros participantes; portanto, o essencial aqui não é o que uma pessoa *sabe*, mas o que ela *faz* juntamente com outras. Em sala de aula, e no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor e alunos, essa visão encontra suas bases na ideia de que os aprendizes aprendem a CI na interação com indivíduos mais competentes, sendo que a CI adquirida e demonstrada em um determinado tipo de discurso é específica dessa prática e não pode ser generalizada para outras. A importância da interação para o desenvolvimento intelectual foi também uma área de estudo do psicólogo russo Lev Vygotsky.

Uma das teorias mais influentes sobre o uso social da linguagem foi a de Vygotsky. Segundo o autor, a interação social representa o mais amplo volume de comportamento humano voluntário e essa interação desenvolve-se na participação do indivíduo em situações sociais mediadas pela fala (1987[88]). Vygotsky afirma que "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes e em dois planos [...] Aparece primeiro entre pessoas como categoria intermental, e depois dentro da criança como categoria intramental"[89]. O autor discute em detalhes a relação existente entre o processo de instrução e o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, evidenciando a existência de dois planos: um relativo ao nível atual de desenvolvimento e outro potencial.

Segundo Vygotsky[90], os processos de instrução estão normalmente preocupados em estabelecer e avaliar o nível atual de desenvolvimento mental do indivíduo. Para determinar esse nível, a única forma é basear-se em tarefas que os aprendizes podem executar sem a ajuda externa, independentemente e, portanto, focar "no que a criança tem e sabe hoje". Porém, argumenta Vygotsky, dessa maneira é possível só determinar o nível de desenvolvimento *atual* (grifo do autor) e determinar o estágio de desenvolvimento apenas com base nisso é inadequado. A razão dessa inadequação é que esse estágio não é definível somente pelo quanto o aprendiz já internalizou. Assim como um jardineiro, que, ao avaliar o

---

[87] "*is not the ability of a single individual to employ these resources in any and every social interaction; rather, IC is how those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice*".

[88] O ano refere-se à edição consultada, porém as teorias do autor foram desenvolvidas ao longo dos anos '60 e '70

[89] Ibid., p. 21. *"Every function in the child's cultural development appears twice, on two levels. First, on the social, and later on the psychological level. First, between people as an interpsychological category, and then inside the child, as an intrapsychological category".*

[90] Ibid., p. 208-214.

estado das plantas que cultiva, não deve considerar exclusivamente aquelas que já amadureceram ou foram colhidas, mas também aquelas que se encontram em fase de amadurecimento, não deveríamos nos limitar às funções do indivíduo que já foram internalizadas, mas considerar aquelas que estão "amadurecendo" e que se encontram na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP)[91] (VYGOTSKY, 1987, p. 209).

Enquanto o estado atual do desenvolvimento pode ser determinado por meio de tarefas que requerem uma solução elaborada pelo aprendiz de forma autônoma e indica o que ele já conhece e sabe fazer, a ZDP é definida "[...] pela diferença entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível do desempenho que ela alcança em colaboração com um adulto"[92]. Para que isso aconteça, portanto, o aprendiz deverá ser posto na condição de interagir com aprendizes mais competentes do que ele ou com um instrutor (FINO, 2001). A importância dessa interação é enorme, já que "o que está na ZDP num dado momento é realizado e se move para o nível de desenvolvimento atual em um momento sucessivo"[93]. Portanto, pensando no *processo* de instrução, o conceito de ZPD é mais relevante do que o nível de desenvolvimento atual.

Os conceitos elaborados por Vygotsky, aqui tratados de forma sucinta, nos ajudam a entender o valor que a interação pode assumir nos processos de aprendizagem em geral e, no específico, dentro da sala de aula. Essa importância foi já apontada pelos defensores da teoria sociointeracionista, que veem a linguagem como uma atividade cultural que se aprende na interação. Os interacionistas reconhecem a importância de um *input* linguístico que seja compreensível pelo aprendiz e se detêm nas formas por meio das quais esse *input* se torna compreensível. Segundo Long[94] (1996), isso aconteceria por meio da interação, entendida como "negociação de sentido". Na sua "hipótese da interação", o autor afirma que a negociação de sentido, particularmente quando desencadeia "ajustes interacionais" do falante nativo ou do interlocutor mais competente, facilita a aquisição (LONG, 1996, p. 452). A negociação de sentido é "o processo no qual, no esforço de comunicar, aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais da percepção de compreensão própria e do outro

[91] Grifo no original.
[92] Ibid., "[…] *the difference between the child's actual level of development and the level of performance that he achieves in collaboration with the adult*".
[93] Ibid., p. 211, "*what lies in the zone of proximal development at one stage is realized and moves to the level of actual development at a second*".
[94] Micheal H. Long é conhecido, entre outras coisas, pela sua 'Interaction Hypothesis" (1996). Nessa teoria sobre aquisição de línguas, o autor afirma que um *input* compreensível (Krashen, 1982) não é suficiente para garantir a aquisição de uma língua estrangeira. Para que esse último processo possa se dar é necessária a interação.

interlocutor"[95] (LONG, 1996, p. 418). Os ajustes conversacionais que facilitariam a aquisição incluem repetições, reformulações e outras ações negociativas.

Essas ações são ativadas como resposta a dificuldades na compreensão ou reconhecimento de potenciais dificuldades (DINGS, 2007, p. 20) e o potencial para aquisição seria devido à atenção que os participantes estão prestando, no papel de interlocutores, já que eles estão envolvidos na interação, acabam de terminar o próprio turno de fala, estão interessados em ver o efeito do próprio enunciado no interlocutor etc. (LONG, 1996, p. 452). Porém, segundo Dings, o foco central dos proponentes da hipótese da interação é limitado às sequências nas quais a língua é o tópico de conversação e deixa as potencialidades do contexto social em segundo plano, sendo o foco na transmissão e recepção da mensagem. Em outras palavras, o contexto da interação serviria só como pano de fundo para um *input* compreensível.

A teoria da competência interacional que está sendo analisada na presente pesquisa está mais próxima à concepção sociocultural de Vygotsky, que enfatiza os aspectos sociais da comunicação e a relação entre contexto e construção conjunta de sentidos. As pesquisas relativas a esse aspecto evidenciaram como, por meio da interação em diferentes práticas, os participantes co-construíam a troca comunicativa. Por exemplo, Young e Miller (2004) observaram um aluno vietnamita de inglês como segunda língua e o seu orientador americano durante encontros acadêmicos que visavam a exercitar a prática da redação escrita de textos. Depois de identificar algumas ações características desse tipo de encontros, os autores analisaram o desenvolvimento da CI do aprendiz. Até mesmo quando a interação era assimétrica a co-construção era demonstrada: por exemplo, durante o primeiro encontro, a participação mínima do aluno era legitimada por intermédio da produção de turnos maiores por parte do orientador.

Vários outros estudos longitudinais analisam como a participação dos aprendizes melhora em razão do contato com aprendizes mais competentes em uma determinada prática. Porém, na presente pesquisa, o foco será na co-construção em um determinado momento e não no desenvolvimento dela. Com base na análise dos dados sobre o uso dos recursos interacionais, será proposta uma análise dos papéis que professor e aluno desenvolvem na interação.

---

[95] "*the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension*".

3. LÍNGUA ORAL E ANÁLISE DA CONVERSA

Sendo o foco do nosso trabalho a competência interacional dos alunos de um curso livre de italiano, o motivo principal para a presente parte teórica encontra-se no fato de que a Competência Interacional "pode ser observada (ou sua ausência pode ser notada) na interação falada"[96] (YOUNG, 2011, p. 427). Por esse motivo, consideramos importante, em primeiro lugar, apresentar algumas características gerais da língua oral.

Apresentaremos, em detalhes, a produção oral durante a conversa, já que ela representa o tipo de atividade a partir da qual foram coletados os dados da nossa pesquisa. Para isso, nos serviremos das teorias da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; LODER; JUNG, 2008), ou seja, da forma como esta caracteriza a conversa, de como a define, limitando o âmbito de ação. Na última parte do capitulo, serão descritos dois recursos interacionais – a tomada de turnos e os reparos - objeto da nossa análise, componentes centrais da competência interacional e de muitos trabalhos sobre análise conversacional.

3.1 Características gerais da língua oral

A produção oral é uma habilidade complexa, que tem sido estudada e representada de várias maneiras na literatura teórica e empírica, tanto no que diz à sua descrição geral, ou de algum componente em específico, quanto às formas como ela é, ou deveria, ser ensinada, aprendida e avaliada. Apesar de ser uma das atividades mais valorizadas entre os aprendizes de uma segunda língua, nota-se, sobretudo em contextos de sala de aula, a falta de compreensão de algumas características dessa língua oral, devido ao fato que "o ensino [...] é ainda fortemente sujeito à autoridade da escrita, considerada de maior prestigio por costume "[97] (LEONE e MEZZI, 2011, p. 7).

---

[96] "[…] *may be observed (or its absence noted) in spoken interaction*".
[97] "*la pratica d'insegnamento […] è tuttora fortemente soggetta all'autorità dello scritto, ritenuto di maggior prestigio per consuetudine*"

É dificil dizer se essa suposta superioridade da língua escrita sobre a oral nasce na sala de aula[98] ou tem origens mais profundas na concepção de língua. É fato, porém, que a escrita é uma invenção que aparece na história humana relativamente tarde[99], apesar de existirem outros sistemas próximos a ela, como os desenhos. Além disso, sabemos que entre os 3000 idiomas falados que existem hoje, aproximadamente só 78 possuem uma literatura (ONG, 1982, p. 25). Em outras palavras, "a oralidade fundamental da linguagem é uma característica estável"[100]. Também, sabemos que "em nossas vidas cotidianas a comunicação acontece prevalentemente por meio do canal oral"[101].

A língua oral insere-se dentro do eixo diamésico, que se refere à "[...] variação dependente do meio, escrito ou falado, através do qual acontece a comunicação"[102] (SOBRERO; MIGLIETTA, 2006, P. 113). Aos dois extremos do eixo encontramos textos formais escritos e textos informais orais; no *continuum* em que eles se situam existem, porém, várias modalidades de textos escritos e orais (PRETI, 1999; SOBRERO; MIGLIETTA, 2006). Na escrita, há textos como cartas particulares, textos jornalisticos, textos acadêmicos etc. Na oralidade, encontramos a fala popular regional, a informal, a coloquial, a fala que tem origem num texto escrito (por exemplo, recitação cinematográfica ou teatral, telejornal etc, entre outras), todas com diferentes níveis no eixo formal/informal. Pelo fato de existir dentro de um *continuum*, essas tipologías apresentam características comuns. Pensemos, por exemplo, na proximidade que a língua escrita dos bate-papos virtuais, Skype, ou outros, mantém com a oral; ou nas postagens/comentários da rede social Facebook que, apesar de serem escritos, apresentam características da oralidade que faltam na escrita 'tradicional', como o grande número de perguntas e a rapidez nas respostas, o alto número de comentarios de uma sola palavra, entre outras.

Brown e Yule (1983, p. 10-13), ao tratar das funções da linguagem, consideram que os dois extremos do *continuum* são representados pelas funções (a) de transmitir informações e (b) manter relações sociais. Assim, na língua escrita, generalizando um pouco, a função fundamental, segundo os autores, é a primeira, chamada de *transacional*, cujo objetivo

---

[98] Por exemplo, veja-se esta conversa entre duas crianças de 7 e 8 anos e o pai delas, que aconteceu numa escola italiana no ensino primario (informação verbal fornecida por um amigo pai de duas crianças, Ale e Marco)
- Pai: Ale, o que você comeu hoje na escola?
- Ale: então hoje comi dois pontos ..
- Marco: o que Ale? Dois o quê?

[99] Segundo Ong (1982, p. 125), enquanto o homo sapiens viveu na Terra 50.000 anos, o primeiro exemplo de escrita remonta aproximadamente ao ano 3500 A.C.

[100] Ibid., "*l'oralità fondamentale del linguaggio è un carattere stabile*".

[101] LEONE; MEZZI, op. cit., p. 9, "*nel nostro vissuto quotidiano la comunicazione avviene prevalentemente attraverso il canale orale*".

[102] […] "*la variazione dipendente dal mezzo, scritto o parlato, attraverso il quale avviene la comunicazione*".

principal é que a informação seja transmitida de forma clara. Por outro lado, a segunda função – de manter relações sociais – é *predominante* na língua oral mais informal. De fato, segundo os autores[103], a maioria das pessoas passa um bom tempo das próprias vidas na 'conversa'[104], cujo objetivo primário é ser gentil com os outros participantes. Precisamos, contudo, deixar claro que as duas funções não são mutuamente exclusivas; aliás, elas coexistem, frequentemente.

Mas quais são as características gerais que podemos atribuir à oralidade e que a diferenciam da escrita? Cientes da variedade de textos que podem ser definidos orais serão aqui evidenciados os aspectos relativos à produção oral como conversa. É com esse sentido que, na parte a seguir, serão utilizadas as expressões 'lingua oral'e 'lingua falada'.

A especificidade da língua falada deve-se, em primeiro lugar, às condições em que a comunicação acontece. Nas palavras de Sobrero e Miglietta (2006, p. 117), "as características comunicativas da fala influenciam de forma determinante os elementos linguísticos das mensagens orais"[105]. De fato, "durante a comunicação oral, emissor e destinatário/s da mensagem encontram-se na mesma situação comunicativa, e o interlocutor pode intervir para pedir esclarecimentos, explicações, complementações para o emitente"[106]. A co-presença também permite que o emissor possa verificar se a própria mensagem é entendida pelo(s) destinatário(s), tanto no que diz respeito à forma quanto ao significado. Tudo isso faz com que os participantes, em qualquer momento da interação, se permitam a alguns 'desvios' das regras, já que esses últimos, causa potencial de impasses comunicativos podem ser resolvidos prontamente por meio de perguntas, respostas e comentários dos participantes.

Outro aspecto a ser considerado é que "os falantes, durante conversas com conhecidos, compartilham experiências e conhecimentos; portanto, cada um deles pode omitir referências a coisas que ambos conhecem bem. A conversa torna-se assim [...] rápida, às vezes incompreensível para os externos a ela "[107] (SOBRERO e MIGLIETTA, 2006, p. 117). Isso diz respeito à economia linguística, uma característica que os falantes compartilham, cientes

[103] Ibid., p. 11.
[104] O termo utilizado pelos autores é '*chat*', que seria uma conversa 'leve'.
[105] "*Le caratteristiche comunicative del parlato influenzano in modo determinante i caratteri linguistici dei messaggi orali*"
[106] Ibid., "*Durante la comunicazione orale emittente e ricevente/i del messaggio si trovano nella stessa situazione comunicativa, e l'interlocutore può intervenire per chiedere chiarimenti, spiegazioni, integrazioni all'emittente*".
[107] *"I parlanti, nelle conversazioni fra conoscenti, condividono esperienze e conoscenze, perció ciascuno di loro può omettere riferimenti a cose e fatti che entrambi conoscono bene. La conversazione diventa così rapida, a volte incomprensibile per gli estranei*".

de que , no caso de equívocos ou necessidade, o falante, ao dar-se conta de que alguém não compartilha alguma informação, pode corrigir a sua fala.

Também, o uso dos pronomes requer conhecimento que interlocutores externos à conversa podem não ter e insere-se dentro dos elementos linguísticos que fazem referência ao contexto da interação, chamados dêiticos. Eles podem pertencer a várias categorias gramaticais, como pronomes (pessoais, possessivos, determinativos), advérbios de lugar e tempo, entre outros. Veja-se o seguinte exemplo[108]:

P: era uma coisa natural não ter o celular por exemplo minha irmã que tem 21 anos (..) mas não hoje, mas já há vários anos eu sempre me lembro quando estávamos na mesa todos juntos comendo e:: o telefone sempre ficava **aqui** (**indica a mesa**)

No exemplo acima, a palavra "aqui" pode ser plenamente compreendida exclusivamente pelos participantes da/na interação, assim como os outros termos, chamados de dêiticos. Nos dados do nosso trabalho, como normalmente em qualquer interação, eles são numerosos e representam um aspecto que diferencia a língua oral da escrita (BRIGHETTI; MINUZ, 2008, p. 86).

Os dêiticos são incluídos por Luoma (2004) nas especificidades lexicais da oralidade[110], junto com a utilização de palavras simples e ordinárias; a sua utilização indica habilidades orais altamente avançadas e cria fluência no discurso (LUOMA, 2004; BROWN;YULE, 1983, p. 6). O uso de palavras genéricas ou termos vagos, como *coisa, fazer*[111], que os falantes utilizam, por exemplo, quando não se lembram de uma palavra mais precisa, explica-se, mais uma vez, com o recurso ao contexto comunicativo: o fato de que os falantes compartilham o mesmo ambiente e, em muitos casos, vários conhecimentos, permite que eles possam identificar, facilmente, os referentes desses objetos. Ao contrário do que poderia se pensar, isso acontece, frequentemente, na fala em língua materna (LUOMA, 2004) e não se limita aos falantes de uma LE. Essa menor variedade lexical pode também ser explicada fazendo recurso ao aspecto temporal da fala. De fato, a necessidade de elaborar um enunciado em tempo real, poderia levar à utilização de palavras menos precisas.

O aspecto temporal da fala refere-se à elaboração em tempo real das informações. Na expressão de uma mensagem estão involvidas duas fases principais: a de planejamento e a de

[108] Exemplo tomado dos dados da presente pesquisa.
[110] Também o Dicionário on-line Aulete afirma que os dêiticos incluem certas unidades lexicais.
[111] Em italiano, a palavra 'fazer' pode ser utilizada em várias expressões como: *fare una foto, un caffè*, etc.(tirar uma foto, fazer um café). Porém, nesses exemplos, um falante poderia ter usado, respectivamente, os verbos '*scattare*' e '*preparare*', que são mais precisos.

execução (BERGSLEITHNER; WEISSHEIER; BORGES MOTA, 2011, p. 8). Enquanto na escrita, normalmente, esses dois momentos são separados, e às vezes entre a primeira e a segunda fase pode passar um tempo relativamente longo, na expressão oral, eles são praticamente simultâneos, e o tempo que passa entre um falante pensar no que vai dizer e o momento da produção do que foi pensado é sempre muito breve. Além de afetar a produção do falante, esse fato se reflete nos comportamentos do ouvinte, que precisa prestar uma grande atenção no que o falante diz, para que a interação se desenvolva. De fato, todas as características enunciadas acima parecem ser produto da situação devida ao meio acústico que não permite a fixação e que é proverbialmente conhecida como *verba volant scripta manent*.

O aspecto temporal de elaboração de dados afeta também a estrutura da língua. Desse ponto de vista, a fala responde a uma gramática própria, diferente daquela da escrita (LUOMA, 2004). Do ponto de vista sintático, "[...] normalmente, os falantes não falam por meio de frases"[112], e sim eles organizam a fala em unidades de ideia (*idea units*), ou seja "[...] frases breves e orações conectadas com *e, ou, mas* ou *que*, ou até não unidas por conjunções e, simplesmente, pronunciadas uma depois de outra, possivelmente inserindo uma breve pausa entre elas"[113]. Isso, mais uma vez, é devido à co-presença dos participantes e tem a ver com a memória de trabalho, que controla "a atenção dispensada à produção da fala que será produzida" e realiza "todas as tomadas de decisão que o falante precisa realizar , ao escolher quais estruturas e palavras vai usar em um determinado contexto, no qual está inserido" (BERGSLEITHNER, 2011, p. 24); quanto maior esse tipo de memória, mais rápido o processamento de informações. Apesar das diferenças entre falantes no que diz respeito à memória de trabalho[114], durante uma interação, a necessidade de produzir e entender em tempo real - o que, frequentemente, significa um segundo ou menos - e a necessidade de respeitar os paramentros da memória de trabalho, faz com que os participantes produzam "*idea units*" de poucos segundos e usualmente compostas por sete palavras ou menos (LUOMA, 2004, p. 12).

Portanto, na conversa encontram-se, frequentemente, frases incompletas, por exemplo, sem verbo ou que são completadas pelo(s) outro(s) participante(s), frases com muitas pausas, hesitações, reformulações, repetições etc. (BROWN; YULE, 1983, p. 6; LUOMA, 2004, p. 12-13; SOBRERO; MIGLIETTA, 2006, p. 117). Veja-se, como exemplo, o seguinte trecho,

---

[112] "[…] *speakers do not usually speak in sentences*".
[113] Ibid., p, 12, "[…] *short phrases and clauses connected with and, or, but or that, or not joined by conjunctions at all but simply spoken next to each other*".
[114] Cf. BERGSLEITHNER, 2011, para um estudo dessas diferenças.

durante o qual o professor, participante da presente pesquisa, está falando, em sala de aula, sobre o café da manhã na Itália, (aula 6).

1. [...] é muito comum tomar o café da manhã em casa ou seja eu quando estou ..
2. eu sempre tomei café da manhã em casa ou seja pode acontecer que um dia
3. você está sem tempo sem café em casa sai ... mas toma-se café da manhã
4. frequentemente toma-se café da manhã em casa .. se alguém gosta de tomar
5. café da manhã o toma em casa .. porque quando uma pessoa o toma na padaria
6. na padaria toma-se [...]

Acima, podem ser vistas várias características da oralidade. No final da linha 1 e começo da 2, veja-se que a frase que estava sendo construida é interrompida antes de ser completada, depois de "estou", e reformulada, de forma diferente, logo depois. Ao longo do enunciado, podem se ver várias repetições, como "em casa" (6 vezes), o verbo "tomar" (8 vezes), entre outras.

Em nossa opinião, todas essas características deveriam ser consideradas ao propor qualquer atividade que vise a trabalhar a interação oral na sala de aula, já que muitas delas se organizam em padrões reconhecíveis que formam regras de uso. Além disso, o seu uso confere ao discurso uma impressão de naturalidade e envolvimento pessoal (LUOMA, 2004). Assim, consideramos uma boa prática que os professores se conscientizem com relação a esses aspectos da oralidade, já que ignorá-los significaria ignorar um aspecto da competência interacional, a relativa às habilidades envolvidas na prática da fala-em-interação. Isso seria importante tanto em relação à escolha de tarefas que possibilitem o uso dessas habilidades, quanto no momento de avaliá-las[115]. De fato, essa conscientização visa a mudar práticas na sala de aula em que "a oralidade é entendida, ainda, de forma behaviorista" (XAVIER; BALTHAZAR, 2011, p. 208) e que não deixam espaço para a criatividade, visto que constam de exercícios ou treinos linguísticos[116].

[115] Consideramos aqui avaliação na definição de Hill e McNamara (2012, p. 397): "Todas as ações, interações ou artefactos, (planejados ou não planejados, deliberados ou inconscientes, explicitas ou não) que têm o *potencial* para fornecer informações sobre a qualidade do desempenho de um aprendizes (ou grupo de aprendizes)", (tradução nossa, grifo do autor).

[116] "Exercício" é uma atividade que requer o uso deliberado de uma determinada forma linguística visando a sua aprendizagem. "Treino linguístico" corresponde, por exemplo, às atividades de ouvir e repetir frases ou diálogos inteiros (XAVIER; BALTAZAR, 2011, p. 211)

3.2 A conversa em interações sociais e institucionais

Conversa, apesar de ser um termo que evoca elementos facilmente identificáveis, como a presença de pelo menos duas pessoas que falam alternadamente, pode ser definida e categorizada de várias formas. Embora para alguns autores (GOFFMAN, 1974; WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1967), a co-presença em um mesmo espaço seja condição suficiente para que exista interação, já que o simples reunir-se – ainda sem falar – teria consequências sobre o comportamento das pessoas[117], a verdadeira interação começa quando as pessoas que compartilham esse espaço comum entram na conversa[118] (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 113). É a esse tipo de interação que nos referimos na nossa pesquisa.

Markee (2013) apresenta a distinção entre conversa ordinária e institucional. A primeira, que representaria o tipo padrão que fundamenta toda atividade de interação falada, refere-se à conversa rotineira, entre familiares, amigos, conhecidos. A segunda inclui a língua falada dentro de áreas profissionais, como medicina, direito, educação etc e utiliza o primeiro tipo como base para depois desenvolver mudanças que a tornam peculiar. De forma parecida, Luoma (2004, p. 22) utiliza as expressões 'falar para conversar' (*talking to chat*) e 'falar para informar' (*talking to inform*). O primeiro tipo tem o propósito de manter contatos sociais, faz parte da vida social de cada um de nós e requer habilidade para que os interlocutores encontrem temas de conversação interessantes para ambos. Segundo Luoma, os tópicos não necessariamente são discutidos em profundidade, já que é mais importante manter uma atmosfera amigável que não crie conflitos entre os interlocutores. O segundo tipo dá-se, predominantemente, em ambientes de trabalho, e visa a transmitir informações sobre um tópico específico. O fato mais importante é fazer com que nossa mensagem seja recebida e entendida pelo outro.

Na literatura da área, encontramos várias outras definições, mas todas remetem, fundamentalmente, à distinção citada entre um tipo de conversa mais institucional e um mais informal. Por exemplo, esse último termo tem sido utilizado para se referir a interações em "ocorrência natural" (GARCEZ, 2008, p. 22), representadas, entre outras, pelas conversas que acontecem sem planejamento, sem nenhum objetivo além de 'trocar ideia'. Esse tipo é também chamado de "fala-em-interação social" (LODER; JUNG, 2008), "conversa cotidiana" (GARCEZ, 2008), "conversa informal" (WEISS, 2009), e conversação espontânea ou natural

[117] Uma interação desse tipo, não verbal, é chamada de '*unfocused*'. Para um estudo mais detalhado, cf. WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 1967).
[118] Kerbrat-Orecchioni utiliza o termo "*conversation*".

(PRETI, 1999). O outro tipo, chamado de "fala-em-interação institucional"[119] (LODER; JUNG, 2009), ou de "mais institucional" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 120), é característico de situações em que os papéis dos participantes são mais definidos – adulto/criança, médico/paciente, falante nativo/falante não nativo, professor/aluno, entre outros (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 120-123) – e as regras da interação mais rígidas[120].

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 13) as características da conversa ordinária são:

- o número de participantes é relativamente restrito;
- os papéis deles não estão predeterminados e eles gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres;
- não existe outro objetivo explícito que não seja o prazer de conversar;
- o caráter familiar e improvisado: temas abordados, duração da troca, ordem das tomadas de turno, tudo isso é determinado aos poucos, de maneira relativamente livre;
- uma margem de manobra extensa pelos interlocutores, embora existam regras que governam a interação.

A definição acima nos interessa porque "as outras formas de fala-em-interação têm um caráter secundário, derivado da organização primordial que é a da conversa" (GARCEZ, 2008, p. 25). A conversa em sala de aula é considerada uma "outra forma"; mais precisamente, é um contexto institucional, governado por regras próprias (COX; PETERSON, 2001; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; LODER; JUNG, 2008, 2009). Os dois 'lugares', além das diferenças relacionadas ao '*setting*' fisico, diferem em vários aspectos importantes, desde os papéis dos participantes, até as regras interacionais.

Quem quiser analisar o contexto institucional da sala de aula, precisa

> [...] definir [...] quais propriedades da conversa cotidiana sofrem modificações naquilo que poderia ser reconhecido como uma forma institucional de fala-em-interação, assim como o modo pelo qual tais modificações se dão e que consequências elas têm em termos de constrangimentos e possibilidades para a conduta e ação social (GARCEZ, 2008, p. 26).

[119] Uma evidência da diferenciação entre os dois tipos é justamente a divisão feita por Loder e Jung em dois volumenes diferentes.

[120] Conforme afirmam Loder e Jung (2009) distinguir entre "cotidiano" e "institucional" não significa que as interações que ocorrem em contexto institucional não façam parte do cotidiano das pessoas. Na análise da conversa que tomamos como modelo, o adjetivo "cotidiano" "identifica todo tipo de interação que não está associado especificamente com nenhuma rotina institucional ou com identidades específicas (LODER; JUNG, 2009, Introdução).

3.2.1 Interação em sala de aula

À primeira vista, a sala de aula de língua estrangeira poderia parecer como um lugar muito distante das características da fala-em-interação social. Com a exceção de cursos para fins específicos, por exemplo, os de conversação, em geral os cursos de LE não dedicam muito espaço à conversa, seja por razões de classes numerosas, seja por dar prioridade a outras atividades. Em nossa opinião, sobretudo os cursos livres como os do Italiano no Campus (contexto de nossa pesquisa), representam uma grande oportunidade para que os alunos possam usar a língua na sua complexidade, sem as restrições comumente associadas com tarefas mais tradicionais que pedem para os alunos utilizarem, em particular, uma determinada forma verbal, campo lexical etc.

Mas por que a sala de aula é diferente? O que é que torna a comunicação nesse contexto peculiar? Garcez[121] propõe a seguinte pergunta:

> [...] se faz sentido falar de discurso de sala de aula como algo que tem realidade conversacional para os participantes, como é que essa fala-em-interação difere de outras formas de fala em interação, e principalmente da conversa em geral? Como os participantes demonstram que *isto é uma sala de aula*, e o que isto significa para as possibilidades de ação pelo uso da linguagem neste, agora muito propriamente, contexto?

Ou seja, o que acontece dentro da sala de aula, que tipo de fala-em-interação acontece, quais fatores diferenciam a fala-em-interação institucional da conversa cotidiana fora da sala de aula, quais fatores têm em comum os dois tipos?

Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 121) chama a interação dentro da sala de aula de "*communication exolingue*" ou "em situação de contato" e a define como "toda interação verbal face-a-face caracterizada por divergências significativas entre os repertórios linguísticos respectivos dos participantes"[122]. No contexto da sala de aula, o elemento que altera a 'igualdade', característica da fala-em interação social, é representado, geralmente, pelo professor, compartilhando ou não a língua materna dos alunos, e por várias outras características, não apenas linguísticas. As disparidades de vários tipos, entre os participantes são compensadas com estratégias específicas, por exemplo, correções e simplificações, entre

[121] Ibid.
[122] "*toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs de participants*". Evidentemente, as divergências linguísticas dos participantes à interação não se limitam ao contexto da sala de aula, mas podem também acontecer em outras situações.

outras. A seguir, serão vistas as peculiaridades da conversa em sala de aula, com base na definição de fala-em-interação cotidiana de Kerbrat-Orecchioni, citada anteriormente.

Em relação ao número de participantes, que na conversa ordinária é relativamente restrito, a sala de aula de língua estrangeira depara-se com uma situação bem variável. O número de alunos é menor nos cursos livres de idiomas, em escolas e universidades particulares. Esse aspecto tem consequências diretas para o funcionamento da interação, visto que um número maior de participantes corresponde a uma estrutura da interação mais complexa[123].

O segundo ponto relativo às características da conversa ordinária é o fato de que os papéis não estão predeterminados e os participantes gozam, em princípio, dos mesmos direitos e deveres. Essa situação é, talvez, a que apresenta mais diferenças se comparada com a sala de aula, que se configura como um espaço dominado pelo professor (PALLOTTI, 1998, p. 275). É ele, por exemplo, quem escreve na lousa, quem decide quanto à utilização do livro, quem decide quando e se utilizar os recursos de áudio etc. Assim, ele (de)tém o poder - representado pelo conhecimento da disciplina e pelo conhecimento pedagógico – e o usa para construir interações altamente estruturadas que os alunos normalmente não podem mudar. Essas interações são, portanto, marcadas pela ação dominante de uma pessoa, investida da função de professor, para determinar a maioria das ações na sala de aula (GARCEZ, 2006; JUNG; GONZALEZ, 2009; SALIMEN; CONCEIÇÃO, 2009). Portanto, a fala-em-interação dentro da sala de aula parece longe de ser igualitária; e, pelo contrário, ela está, em geral, "a serviço do exercício da disciplina e da reprodução de conhecimentos" (GARCEZ, 2006, p. 68). O mecanismo mais evidente dessa situação é representado pela sequência canônica nas interações em sala de aula convencional (PALLOTTI, 1998; GARCEZ, 2006), composta de três turnos (Iniciação-Resposta-Avaliação – IRA), em que o professor faz uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia a resposta[124]. Nessa sequência, vê-se que o professor é quem tem direito ao maior número de turnos de palavra. Isso faz com que, em geral, ele fale muito mais dos alunos[125]. Por outro lado, os alunos "legitimam esse poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade" (CAJAL, 2001, p. 128).

A terceira característica da conversa cotidiana afirma que nela não existe outro objetivo explícito que não seja o prazer de conversar. Comparando-a com a sala de aula, é evidente

[123] Ibid., p. 125.
[124] Essa sequência, conhecida como Iniciação-Resposta-Avaliação, é analisada mais em detalhe na seção 2.4.1 deste trabalho, que ocupa-se do sistema da tomada de turnos.
[125] PALLOTTI, op. cit., p. 284.

que a mesma existência desse último contexto é justificada pelo processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Pallotti (1998, p. 274-5):

> Até na sala de aula mais comunicativa, em que não se fala nunca de gramática e não se fazem nunca exercícios sobre estruturas linguísticas, e se passa o tempo todo lendo, discutindo, resolvendo problemas, todas estas atividades são desenvolvidas para fins de aprendizagem linguística e isso está bem claro para professor e alunos.[126]

Esse propósito pedagógico, por um lado, explica e, parcialmente, justifica o que foi dito anteriormente sobre o papel dominante do professor. Ele, de fato, deve auxiliar os aprendizes no seu processo de aprendizagem da língua e ele possui os conhecimentos para tornar esse processo produtivo por meio das suas decisões.

Em relação ao ensino da produção oral, as decisões do professor vão, muitas vezes, na direção de atividades voltadas para a aprendizagem de estruturas linguísticas específicas e com um baixo grau de liberdade quanto aos temas de discussão e à gestão dos turnos, como visto na sequência IRA. Em outras palavras, é, em geral, o professor quem decide quais atividades privilegiar em sala de aula e isso pode se traduzir em interações pouco naturais e muito diferentes daquelas em situações extra sala de aula. Uma expressão irônica, famosa entre professores e alunos, diz que "só conversar não significa ter aula". Ao contrário dessa perspectiva, acreditamos que em determinadas situações de sala de aula – e usada de forma consciente – a fala-em-interação pode ser uma (a) atividade motivadora para os alunos (como demonstram os dados de Vieira (2012)[128] e os princípios da Abordagem Comunicativa) e (b) uma oportunidade para eles utilizarem a língua em sua complexidade e imprevisibilidade.

Ambos os tipos de fala-em-interação, a social e a institucional, são estudados em detalhe pela disciplina da Análise da Conversa Etnometodológica, cujos conceitos essenciais serão apresentados a seguir para melhor compreensão dessa área de estudos.

---

[126] "*Anche nella classe più comunicativa, in cui non si parla mai di grammatica e non si fanno mai esercizi sulla forma linguistica ma si passa tutto il tempo a leggere, discutere, risolvere problemi, tutte queste attività vengono svolte ai fini dell'apprendimento linguistico e di questo sono ben consapevoli sia l'insegnante che gli studenti".*

[128] Alguns dados da pesquisa de Vieira serão vistos na seção 3.1.2 do próximo capítulo.

3. 3 Análise da Conversa Etnometodológica

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 55), a reflexão sobre abordagens interacionais é extremamente diversificada, tanto que não podemos falar de um "campo" ou "domínio homogêneo, e sim, de um movimento que atravessa várias disciplinas, criando uma série de conexões entre psiquiatria, psicologia, sociologia, sociolinguística, filosofía da linguagem, etnolinguística, etnografía etc. Essa transdisciplinaridade reflete-se na variedade de pontos de vista metodológicos. Todos eles têm origem dentro da área da sociologia, com o trabalho de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), fundadores da análise das interações.

A **Análise da Conversa Etnometodológica**, que se preocupa em descrever a conversa com base em dados áudio (ou audiovisuais) e nas suas transcrições, nos transporta das características gerais da língua oral para os detalhes de um *gênero específico de produção oral*, o que é, mais precisamente, o foco do presente trabalho. É com base nos pressupostos dessa disciplina que podemos tentar ver a ordem existente por detrás da aparente anarquia da fala-em-interação.

Consideramos útil, antes de tudo, uma premissa relativa à distinção entre *análise da conversa e análise da conversação*. De fato, existem hoje, no Brasil, duas correntes principais que estudam a conversa(ção), a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e a Análise da Conversação (AC), e entre eles existem diferenças teóricas e metodológicas robustas (GARCEZ, 2008). A AC é porém uma vertente da ACE que tomou essa última "na sua formulação ainda inicial"; os seus fins são a descrição linguística dos textos orais e "os problemas que envolvem as relações fala/escrita" (PRETI, 1999). Ao contrário, a ACE não se interessa pela linguagem em si, mas "enfoca [...] a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação" (GARCEZ, 2008, p. 21); busca "compreender os métodos utilizados pelos próprios atores sociais enquanto desempenham seus diferentes papéis" (PASSUELLO; OSTERMANN, 2007, p. 245). Dado que nosso trabalho objetiva a análise das interações para estudar como se constroem os papéis de professor e aluno, tendo como foco os recursos interacionais da tomada de turnos e dos reparos, consideramos que a ACE seja a vertente mais adequada para fundamentar teoricamente esta pesquisa.

"A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é uma tradição de pesquisa de origem anglo-norte-americana, de extração eminentemente sociológica, voltada para o estudo da ação

social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real"[129]. Ela tem origem na tradição da etnometodologia, que por sua vez faz parte das abordagens etno-sociológicas das reflexões sobre a interação. A etnometodologia tem como princípios fundadores (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 62):

- o fato de que os comportamentos nas interações cotidianas sejam rotinizados e governados por normas implícitas;
- o papel da disciplina é o de descrever tais normas a partir da observação atenta e detalhada. A preocupação da etnometodologia com situações ordinárias, fez com que ela fosse definida como uma antropología endótica, com referência ao interesse para as sociedades exóticas da antropologia tradicional;
- as regras desses comportamentos sociais, apesar de poderem ser consideradas em parte preexistentes a eles, são constantemente redefinidas e atualizadas na prática cotidiana, por meio dos movimentos interativos dos atuantes; isso leva a que "a vida em sociedade seja uma "continua realização""[130] (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 63), remetendo ao conceito de co-construção visto no capitulo anterior e que representa uma das bases da competência interacional.

Dentro dessa tradição ancorada na sociologia, a conversa cotidiana aparece como "a pedra fundamental da socialidade" (GARCEZ, 2008, p. 20); consequentemente, foi se constituindo uma área que circunscreveu o âmbito de estudo: a análise conversacional. Embora o interesse inicial não fosse linguístico, e sim social, em uma época linguisticamente dominada pelas teorias chomskianas, que praticamente ignoravam o desempenho do falante, as questões da análise da conversa logo levantaram o interesse de estudiosos da linguagem, propondo una análise baseada não no conhecimento, e sim, no uso da linguagem. Segundo Sacks[131] (1984, *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 64), um dos motivos que levaram ao interesse pela conversa cotidiana foi de ordem prática, isto é, a possibilidade de gravar as interações e poder assim estudá-las mais facilmente e com um alto nível de detalhamento. Esse foco nos dados, como veremos, é uma das características principais da análise da conversa.

No que diz respeito ao funcionamento, o constituinte central da conversa cotidiana é a sequencialidade, que, além de ser um conceito chave na ACE, é considerada um procedimento "mimético ao funcionamento do uso da linguagem em seus cenários mais

[129] GARCEZ, op. cit., p. 17.
[130] "*La vie en société apparaît alors comme un "accomplissement continu*"".
[131] SACKS, H. Perspectives de recherche. Problèmes d'épistémologie en sciences sociales III (Arguments Ethnométodologiques), p. 143, 1984.

primitivos e fundamentais" (GARCEZ, 2008, p. 30). Segundo Loder, Salimen e Müller (2008, p. 40, grifo do autor), "[...] a noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em *sequências* de elocuções produzidas por diferentes participantes". Para Garcez são "[...] eminentemente sequenciais os padrões observados para compreender as ações e os métodos de ação segundo as perspectivas dos participantes"[132]. Em outras palavras, os pesquisadores, notaram que na fala-em-interação depois da primeira intervenção de um interlocutor, o segundo interlocutor leva em consideração o que o outro disse previamente para produzir o próprio turno. Para completar a sequência faz-se necessário que o primeiro interlocutor expresse entendimento da intervenção do segundo interlocutor. Esse processo é bem explicado na seguinte tabela[133]:

1ª posiçãoA: elocução/ação individual proposta por A 2ª posiçãoB: elocução/ação individual proposta por B que revela entendimento da elocução e da ação individual de A em primeira posição 3ª posiçãoA: elocução/ação individual proposta por A que revela o entendimento da elocução e da ação individual de B em segunda posição, e aceita o entendimento por parte de B do que A disse/fez em primeira posição

Tabela 1: funcionamento do princípio da sequencialidade na fala-em-interação

Como aparece claramente na tabela acima e no exemplo proposto, a noção de sequencialidade não implica só que as elocuções sejam produzidas nessa ordem, mas envolve também que vários falantes se alternem na própria vez de tomar o turno de palavra; ou seja, a alternância dos participantes da interação apresenta-se como outro aspecto constituinte da fala-em-interação. Como reconhece Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 125), um maior número de participantes torna o funcionamento da interação mais complexo, o que poderia afetar o funcionamento visto na tabela 1. De fato, a 3ª posição pode ser ocupada pelo participante A que começou a ação, mas poderia também haver o ingresso de outro participante.

Especificamente, no que se refere ao que os participantes fazem durante a interação, Garcez afirma que

[132] GARCEZ, op. cit., p. 28.
[133] Ibid., p. 29.

> eles precisam constantemente refletir para o outro como estão analisando o que o outro disse e fez no turno anterior, e sempre têm chance de suspender o andamento das ações para proceder a ajustes quanto ao entendimento que o outro revela da sua própria produção (2008, p. 25).

Assim, os comportamentos dos participantes são permanentemente re-atualizados e re-criados na prática cotidiana, em um trabalho permanente de construção de identidades sociais (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 63).

A partir dessa visão enunciada acima, decorre também a importância do conceito de *intersubjetividade*, que é central também para a competência interacional, da forma como foi descrita no capítulo anterior deste trabalho. Aqui, o conceito revela-se na construção em conjunto - ou *co-construção* - das ações que compõem a interação, no entendimento comum dos participantes. Fazemos nossas as palavras de Schegloff (1992) quando afirma: "[...] a intersubjetividade não é uma questão de intersecção generalizada de crenças ou conhecimentos, ou de procedimentos para gerar crenças ou conhecimentos[...]"[135], mas "tem a ver com os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local"(GARCEZ, 2008, p. 32). Garcez acrescenta que

> é sempre necessario articular as análises que os participantes fazem do que estão fazendo a partir das evidências que eles próprios apresentam uns para os outros, isto é, do que eles efetivamente dizem e fazem por meio da produção e atenção a elocuções e outros sinais observáveis e demonstráveis na sua conduta, conforme registrado em dados audiovisuais e respectivas transcrições (2008, p. 32).

Configura-se, assim, como uma disciplina fortemente baseada na observação e transcrição de dados. Esse aspecto é sublinhado como fundamental também por Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 46) que afirma a importância "do empirismo descritivo, e a preocupação de trabalhar a partir de um corpus gravado e transcrito detalhadamente"[137]. Sem querer por isso negar a validade das generalizações e das teorizações, a autora explica que esse método *data-driven* "[...] significa simplesmente que as generalizações pertinentes devem ser elaboradas a partir da observação atenta do desempenho efetivo"[138] A autora cita como factor possibilitante dessa nova atitude empírica a "*révolution du magnétophone*", evocada por Queneau, que afirma que

---

[135] *"[...] intersubjectivity is not a matter of generalized intersection of beliefs or knowledge, or procedures for generating them [...]"*

[137] "*[...] de l'**empirisme** descriptif, et le souci de travailler à partir de **corpus** enregistrés et soigneusement retranscrits*".

[138] Ibid., "[...] *il signifie simplement que les généralisations pertinentes doivent être élaborées à partir de l'observation minutieuse de productions effectives*".

esse aparelho provocou na linguística uma revolução comparável àquela do microscopio para outras áreas da ciência.

Isso significa que na hora de analisar os dados não podemos confiar em impressões que não sejam baseadas nos dados, por exemplo, não podemos fazer hipóteses sobre coisas que os participantes poderiam ter dito, mas na realidade não disseram. Também, não é possível utilizar como elemento constitutivo da ação o pertencimento dos participantes a determinadas categorias identitárias, a menos que esse pertencimento e suas implicações apareçam nos dados. Por exemplo, no nosso caso, os participantes podem ser identificados com várias categorias, como professor, aluno, homem, mulher, falante nativo, aprendiz, entre outras, porém essas categoria podem ser 'utilizadas' somente se e quando elas aparecerem nos dados, ou seja, quando foram consideradas relevantes pelos próprios participantes.

Com relação à análise dos dados da fala-em-interação, Kerbrat-Orecchioni assume posições ainda mais empíricas, afirmando que não é suficiente confiar só nas transcrições, por mais detalhadas que sejam. É preciso proceder na análise das transcrições sem esquecer a parte oral e utilizar essa última também depois de ter transcrito as partes que nos interessam, fazendo com que a análise do áudio e das transcrições seja sempre realizada em paralelo. Além disso, Kerbrat-Orecchioni, considerando que "a comunicação é multicanal e utiliza vários códigos"[139], afirma que a descrição deve levar em conta não somente o material verbal, porque na conversa, "[...] as palavras só existem acompanhadas de entonações, olhares, mímica e gestos"[140] (1990, p.47). Porém, a autora reconhece que a gravação video é um instrumento mais complicado do que o áudio para ser usado sempre, e portanto é possível utilizar os dados das gravações áudio para fazer análises de dados, desde que os analistas reconheçam que esses elementos só representam uma parte do material pertinente[141].

Os recursos interacionais mais frequentemente analisados na Análise da Conversa Etnometodológica são o sistema de turnos e os reparos. Eles representam, como visto no primeiro capítulo, elementos importantes, em nossa opinião, para compreender o conceito de Competência Interacional. A seguir, apresentaremos a descrição de cada um deles.

[139] Ibid., p. 47, *"la communication est multicanale et pluricodique".*
[140] *"[...] les mots n'existent qu'accompagnés d'intonations, de regards, de mimiques et de gestes".*
[141] Ibid., p. 48.

3. 4 Os recursos interacionais

3.4.1 A organização da tomada de turnos

Com ‘tomada de turnos’ nos referimos a um “tipo proeminente de organização social”[142], originalmente descrito no trabalho seminal de Sacks, Schegloff, e Jefferson (1974), que representa a arquitetura básica de toda interação. Utilizando gravações em áudio de conversas cotidianas, os autores tentaram “caraterizar, na sua forma sistemática mais simples, a organização dos turnos de palavra para conversa”[143], demonstrando que esse gênero, apesar de parecer uma prática sem compromissos e quase anárquica no seu desenvolvimento, é regulado por regras precisas e sistemáticas.

Embora a descrição da sistemática de troca de turnos seja válida, nos seus princípios básicos, para todas as interações, o trabalho de Sacks, Schegloff e Jefferson refere-se à conversa cotidiana. Porém, a esse respeito, os autores afirmam que o sistema de tomada de turnos, nos seus aspectos principais, não é influenciado pelo contexto[145], apesar de ser ao mesmo tempo sensível a ele, já que “o exame de qualquer material específico evidenciará os recursos do sistema de turnos, independentes do contexto, a serem utilizados, dispostos em formas que se adaptam às particularidades do contexto”[146]. Em outras palavras, dados alguns conceitos básicos – isto é, sistemáticos – qualquer variação que os participantes trazem para o contexto pode ser ajustada sem provocar mudanças no ‘núcleo’ do sistema organizativo.

Os participantes de uma interação são submetidos a um sistema de direitos e de deveres (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 43), assim resumiveis:

- a pessoa que está falando (L1) tem o direito de manter o turno de palavra por um certo tempo, mas também o dever de cedê-la em um dado momento;

---

[142] “*a prominent type of social organization*”.
[143] Ibid., p. 697, “*We attempt to characterize, in its simples systematic form, the organization of turn-taking for conversation*”.
[145] Na acepção dos autores, ‘*contexto*’ inclui o lugar e o tempo da interação e as identidades dos participantes.
[146] *“the examination of any particulars materials will display the context-free resources of the turn-taking system to be employed, disposed in ways fitted to particulars of context”*.

- seu potencial sucessor no turno de palavra (L2) tem o dever de deixar L1 falar e de ouvi-lo enquanto fala, mas também o direito de reclamar a palavra depois de um certo tempo, e o dever de tomar a palavra quando L1 o seleciona como próximo falante.

A transição de um turno de palavra para outro acontece em um *lugar transicional* (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 706; KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 47), ou *lugar relevante para transição* (*LRT*) (FREITAS; MACHADO, 2008, p. 64). Trata-se de um momento da interação, interno ao turno, em que pode acontecer a transição de um turno para outro (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 706; DINGS, 2007, p. 46), ou seja, ele identifica o possível fim do turno de palavra em que os participantes são legitimamente autorizados a tomar a palavra, ou prosseguir no próprio turno, conforme os vários movimentos que podem acontecer na sistemática da tomada de turnos.

Mas como os participantes selecionam, ou não, outro interlocutor para entrar na conversa? Referindo-se à *seleção do falante*, Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974, p. 716) encontraram que as opções são três:

1. a pessoa que está falando (falante corrente) se auto-seleciona e continua falando;
2. a pessoa que está falando seleciona outro participante;
3. uma pessoa que não está falando se auto-seleciona.

A seguir serão fornecidos três exemplos para esses movimentos; extraídos dos dados da pesquisa aqui apresentada[147].

Exemplo 1: o falante corrente se auto-seleciona

1. P: come (lei) ha conosciuto Amedeo?
   como (ela) conheceu Amedeo?
2. A: nel corso
   no curso
3. B: sì nel corso
   sim no curso
4. P: **corso (..) gratuito di italiano per immigrati (..) però non si capisce bene**
5. **dall'inizio se Amedeo è italiano realmente o no**

[147]Nestes exemplos, e nos que serão utilizados nesta fundamentação teórica, as frases **evidenciadas** representam aquelas que exemplificam o fenômeno descrito. Para as convenções de transcrição, cf. seção 3.3.1 Detalhes sobre participantes, contexto e coleta de dados serão fornecidos no capítulo sobre metodologia. As falas dos aprendizes serão indicadas com letras: A, B, C, etc. A letra P refere-se ao professor.

curso (..) *gratuito de italiano para imigrantes* (..) *Mas não dá para entender bem pelo começo se Amedeo é realmente italiano ou não.*

No exemplo 1 (linha 4), P se auto-seleciona para continuar o turno de fala depois de um lugar relevante para transição (LRT), depois da palavra "immigrati", reconhecível pela completude sintática do enunciado. Note-se que essa auto-seleção acontece depois de uma breve pausa entre as palavras '*immigrati*' e '*però*'. As pausas parecem ser uma característica constante da auto-seleção, já que o falante ao chegar em um LRT espera para que outro participante tome a palavra e quando ninguém o faz ele é autorizado a continuar.

Exemplo 2: falante corrente seleciona outro participante

1. P: **che città? in che città sei stata scusa?**
que cidade? em que cidade você foi?
2. B: Sicilia
Sicília
3. P: **no, tu in che città eri negli Stati Uniti?**
não, você em que cidade esteve nos Estados Unidos?
4. B: ah, San Diego
ah San Diego

No exemplo 2, o falante corrente (P) seleciona outro interlocutor (B) por meio de duas perguntas (linhas 1 e 3). Essas últimas representam a forma mais comum para selecionar outro falante.

Exemplo 3: uma pessoa que não está falando se auto-seleciona

5. P: a casa abbiamo un cane, due cani, un cane e una cagna, solo che il cane sta fuori e (.) invece il cagnolino è dentro, quello piccolino, è uno yorkshire (..)
em casa temos um cão, dois cachorros e uma cachorra, só que o cachorro fica fora e (.) enquanto o cachorrinho fica dentro, o pequeno, é um yorkshire (..)
6. B: io=
eu=
7. P: =e un coniglio.
=e um coelho.
8. B: **ho due boxer**
tenho dois boxer

No exemplo 3, B (linha 8), se auto-seleciona depois que P potencialmente termina seu turno (linha 7), chegando a um LRT, representado pela entonação descendente. Note-se que uma idêntica tentativa é feita por B na linha 6; nesse caso, porém, P não tinha terminado sua

unidade de turno, apesar de ter chegado em um LRT e por isso ele retoma a palavra na linha 7.

A maneira como um falante seleciona outro na interação (exemplo 2) nos introduz ao conceito de **pares adjacentes**. Trata-se de unidades sequenciais da conversação, nas quais o primeiro turno do falante, ou primeiro par, prediz ou projeta o turno do segundo falante, ou segundo par. Como tais, elas podem ser vistas como interações nas quais um falante seleciona outro (DINGS, 2007, p. 49). O fenomeno apresenta três principais aspectos: (a) é formado por duas elocuções; mais frequentemente dá-se o par pergunta/resposta mas pode ser cumprimento/cumprimento em retorno, saudação/saudação em retorno, convite/aceitação ou recusa, entre outras possibilidades. (b) é sequencial, ou seja, o segundo par segue o primeiro e (c) as elocuções são produzidas por falantes diferentes. No exemplo seguinte, pode ser visto o par adjacente pergunta-resposta (LODER; SALIMEN; MULLER, 2008, p.45)[148].

Exemplo 4: par adjacente

9.	P: ma in San Diego c'è molto brasileiro no? *mas em São Diego há muito brasileiro, não?*	Primeira parte do par (pergunta)
10.	B: molto mexicano *muito mexicano*	Segunda parte do par (resposta)

Segundo Dings (2007, p. 49), a falta de um par dentro de uma sequência pode ter vários significados relevantes, como a falta de compreensão, problemas de áudio, razões pessoais que fazem um interlocutor não querer responder a uma pergunta, ou até, um tipo de cultura que não nos permite responder a perguntas demasiado diretas ou que considera essas últimas como falta de cortesia. Esse fenômeno representa uma técnica central no sistema de gestão dos turnos, em particular, e a mais eficaz para selecionar outro falante consiste em selecioná-lo na primeira parte do par (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 717).

Na nossa pesquisa, consideramos importante focar nesse aspecto da CI para saber como essa estratégia acontece na conversa entre aprendizes de LE e professor. Com relação a esse último aspecto da CI, acreditamos que, por meio da análise do sistema de turnos, em especial, da 'seleção de outro falante', possam surgir informações relevantes a respeito dos papéis de professor e aprendizes da LE.

A sala de aula, como visto anteriormente, representa um contexto específico porque "é o professor quem geralmente orquestra as tomadas de turnos" (JUNG; GONZALES, 2009, p. 73). Diferentemente da conversa cotidiana, em que "todos os participantes têm direito à auto-

[148] Veja-se também o exemplo 2, linhas 1 e 3.

seleção"[149], na sala de aula é normalmente o professor quem decide quem fala, já que quando os alunos tomam a palavra é porque o professor fez alguma pergunta. O sistema mais comum de tomada de turnos em sala de aula é a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), que acontece da seguinte forma:

Iniciação: professor

Resposta: aluno

Avaliação: professor

Nota-se que a interação aparece desequilibrada tanto quantitivamente - o professor tem direito a um turno a mais do que o aluno - tanto qualitativamente, porque o aluno nunca se auto-seleciona. Segundo Freire (2001, p. 183), a situação está ainda mais marcada na sala de aula de língua estrangeira, na qual o aluno tem que utilizar um código que muitas vezes não domina perfeitamente e que, de qualquer forma, domina menos do que o professor. De fato, o professor é quem começa a sequência, podendo assim decidir o tópico e o tipo de pergunta a fazer e ele é, também, quem avalia positivamente ou negativamente a resposta do aluno.

Outro aspecto que se evidencia em relação à sequência IRA é que, frequentemente, o professor faz uma pergunta para a qual ele já sabe a resposta (PALLOTTI, 1998; GARCEZ, 2006; JUNG; GONZALES, 2009), um procedimento que na conversa cotidiana é raro e se acontece pode levar a protestos. Na fala-em-interação institucional em sala de aula, ao contrário, não só é comum, mas é aceito pelos participantes. Concordamos com Garcez (2006, p. 78) quando afirma que a IRA é responsavel para conferir ao professor um status superior que "lhe permite exercer o controle social sobre os demais" . Ainda segundo Garcez, a sequência IRA se presta bem para reprodução de conhecimento, mas "há dúvidas de que se preste grandemente à construção conjunta de conhecimento em um ambiente igualitário de participação crítica"[150]. Também Jung e Gonzalez (2009, p. 93), em uma análise do sistema de turnos em sala de aula, evidenciam como a IRA "está presente e está a serviço do controle social [...] [a professora] muitas vezes persegue uma resposta já conhecida [...] e somente o professor tem o poder de selecionar os próximos falantes".

Acreditamos que seja de grande importância aqui reiterar que no contexto da nossa pesquisa foi feita a tentativa de introduzir, dentro desse lugar caracterizado pela fala-em-interação institucional como descrita acima, uma fala-em-interação social. Isso representa também uma tentativa de criar espaço para uma formação mais livre e aberta às contribuições de cada um dos participantes. Deixamos, porém, para a parte de análise dos dados uma

[149] Ibid., p. 72.
[150] Ibid., p. 78.

reflexão relativa à possibilidade de transferir as características da conversa cotidiana na sala de aula.

3.4.2 A organização dos reparos

A organização de reparos trata das formas como os participantes reagem aos problemas interacionais em uma determinada prática (YOUNG, 2011, p. 430). Durante uma interação, esses problemas podem ser causados, entre outras coisas, pelo fato de não ter ouvido, por se enganar na produção de uma palavra/expressão, ou por não entender o que foi dito (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). Sobretudo em casos de fala-em-interação em sala de aula, o problema pode ser relacionado com erros linguísticos em relação à norma padrão. Em todos os casos, faz-se necessário que os interagentes considerem um determinado elemento no turno de fala como problema; se não acontecer o reparo, significa que os interlocutores consideram a não existência de um problema e a conversação pode proseguir sem reparos. Em outras palavras, segundo os analistas da conversa, para que um aspecto da interação se configure como problema ou desvio linguístico tem que ser considerado como tal pelos participantes do ato linguístico, como demonstra o seguinte exemplo:

Exemplo 5

1. E: *mio insegnante di tedesco utilizza il l l'inglese
   meu professor de alemão utiliza os o o inglês
2. P: quando non sa la parola in portoghese
   quando não sabe a palavra em português
3. E: no no lui sa la parola ma ma non non utilizza portoghese ma l'inglese
   não não ele sabe a palavra mas mas não não utiliza português mas o inglês

Na linha 1, o aprendiz produz um enunciado gramaticalmente errado[151]; porém o professor não intervem para efetuar a correção e simplesmente segue a conversa, comentando o enunciado de E do ponto de vista do significado. Assim, o enunciado da linha 1 não representa um problema para os participantes, apesar de poder ser considerado 'problematico' por um olhar externo à interação.

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) afirmam que para resolver os problemas interacionais, os falantes utilizam mecanismos recorrentes, compostos de duas partes principais: (a) a

[151] A forma gramaticalmente correta é "**il** mio professore...", dado que, neste caso, em italiano, a regra diz que o adjetivo possessivo deve ser precedido pelo artigo.

iniciação, em que um dos participantes localiza o problema e (b) o *resultado*, em que um dos participantes tenta resolver o problema. Para os autores, o processo de reparo pode ser iniciado, e concluído, pelo falante corrente ou por outro participante. No primeiro caso, o falante corrente inicia o auto-reparo porque sente a necessidade dele; no segundo, é o ouvinte que indica que é necessário um reparo. Da mesma forma, o reparo pode ser concluído pela pessoa que o iniciou, ou pelo ouvinte. Portanto, encontram-se quatro padrões principais: (a) reparo auto-iniciado e auto-completado; (b) reparo auto-iniciado e hétero-completado; (c) reparo hétero-iniciado e auto-completado; e (d) reparo hétero-iniciado e hétero-completado. Vejamos, a seguir, exemplos desses quatro tipos:

Exemplo 6: Reparo auto-iniciado e auto-completado

1. E: mio insegnante di tedesco utilizza **il l l'inglese**[152]
meu professor de alemão utiliza os o inglês

No exemplo acima, o aluno inicia e completa o reparo ao corrigir a fonte do problema, que é representado pelo artigo determinativo que precede a palavra "*inglese*". O falante se dá conta de que a sua primeira escolha era errada e se autocorrige.

Exemplo 7: reparo auto-iniciado e hétero-completado

1. A: ho visto nel giorna- nel giornale no sei nel tv giornale?
vi no jorna- no jorna- não sei no tv jornal?
2. P: alla tv? al telegiornale?
na tv? no telejornal?

No exemplo acima, A começa o auto-reparo (linha 1) quando demonstra não ter certeza da forma italiana correta para dizer 'telejornal'. Isso é demonstrado primeiro pela produção da forma 'giornale' (tradução da expressão informal portuguesa 'jornal' para indicar telejornal) e depois com a expressão 'não sei' seguida por uma outra tentativa em forma de pergunta, 'tv jornal' (tentativa de tradução literal da expressão formal 'telejornal'). No turno seguinte, o professor toma a palavra para completar o reparo, produzindo a forma italiana correta 'telegiornale'.

[152] Para entender a fonte do problema, é necessário saber que em italiano existem três artigos determinativos (il-lo-l') e o uso de um ou outro depende da primeira letra do sostantivo ao qual o artigo refere-se. Neste caso, o artigo da palavra "inglese" è -l'-.

Exemplo 8: reparo hétero-iniciado e auto-completado

1. A: ci ha chiamato perché lui ha visto (..) la etichetta? della (...) vali::
   nos chamou porque ele viu (..) a etiqueta? da (...) ma::
2. E: valigia?
   mala?
3. A: sì (..) ah::: Brasile::
   sim (..) ah::: Brasil::
4. P: uhm l'italiano questo? (referindo-se ao policial italiano)
   uhm isso o italiano? (referindo-se ao policial italiano)
5. A: l'italiano sì
   o italiano sim

O exemplo 8 representa um caso de reparo hétero-iniciado e auto-completado, diferenciando-se dos outros três exemplos por não apresentar problemas estruturais linguísticos, mas de compreensão. Refere-se a uma conversa em que A está descrevendo a própria 'aventura' ao chegar no aeroporto de Roma. Neste caso, P (linha 4) começa o reparo relativo ao turno de fala de A na linha 1, fazendo uma pergunta que indica que ele não tem certeza de que entendeu sobre quem A está falando. Isso implica a necessidade de a conversa ser "reparada" para que possa prosseguir, o que acontece na linha 5 por parte do falante que tinha começado o tópico.

Exemplo 9: reparo hétero-iniciado e hétero-completado

1. D: lunedì (..) mia sorella, tutti le persone (..) foram ho andato a lavoro, a scuola
   segunda-feira (..) minha irmã, todas as pessoas (..) foram foi para o trabalho, a escola
2. P: sono andate
   foram
3. D: io *sono sola a casa (a aluna produz a forma do presente indicativo, enquanto uma coerência com o turno anterior precisaria o uso do passado imperfeito)
   eu estou sozinha em casa
4. **P: eri**
   você era

No exemplo 9, o professor (linha 4), começa e termina no mesmo turno de fala o reparo. Este caso diferencia-se do exemplo 6 porque a aluna não pede um reparo, nem demonstra estar insegura sobre aquilo que havia produzido.

Dings (2007), com base no trabalho de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), distingue entre reparos que acontecem para remediar problemas estruturais da língua, ou "reparos que envolvem correção de erros", e outros tipos que têm por finalidade construir e manter a intersubjetividade, ou seja, "construir de forma cooperativa os significados e alcançar um

entendimento compartilhado"[153] (DINGS, 2007, p. 52). Esses últimos representam a solução para problemas derivados, por exemplo, por não ter ouvido o que o outro disse, ou também originados pela falta de referentes compartilhados, por exemplo, quando em sala de aula de LE um aluno interrompe outro para perguntar o significado de uma palavra ouvida que não conhece. Essa pergunta configura-se como a identificação de um problema conversacional que precisa ser resolvido para que a conversa possa prosseguir. Visto que os dois tipos são normalmente inseridos na categoria dos reparos, em nossa pesquisa, a fim de evitar equívocos, utilizaremos os termos *reparo gramatical* (RG), para nos referirmos aos reparos de tipo gramatical, e *reparo extra-gramatical* (RE) para indicar os relacionados a outros problemas conversacionais. Ocorrências do primeiro tipo podem ser vistas nos exemplos anteriores 6, 7 e 9; do segundo tipo no exemplo 9.

O uso dos reparos, sejam eles ligados a características linguísticas ou a outras dimensões, envolve sempre limitações sociais, relacionadas com o conceito de (ameaça à) 'face de um falante'. O termo 'face' neste contexto, é definido como "o valor social positivo que a pessoa reivindica para si"[154] (GOFFMAN, 1967, p. 307). Durante uma interação, uma pessoa representa uma série de comportamentos verbais e não verbais por meio dois quais ela expressa um determinado ponto de vista, sujeito à avaliação dos participantes, incluindo ela mesma. Assim, essa pessoa autoalimenta uma imagem dela frente aos outros, baseada normalmente em termos de valores sociais positivos. Se durante uma interação a pessoa consegue manter essa imagem que ela mesma acredita ter, ela se sente normal; se o evento consegue ser melhor do que suas expectativas, se sentirá bem; mas se as suas expectativas não são cumpridas, sua face será ameaçada.

Os reparos são, portanto, como movimentos interacionais 'delicados', tanto na fala-em-interação social, quanto na institucional. Na fala-em-interação cotidiana, existe uma "despreferência pela iniciação de reparo sobre o turno de outro interlocutor" (SALIMEN; CONCEIÇAO, 2009, p. 99) e esses hétero-reparos são, em geral, raros e característicos de conversas polêmicas ou com laços interativos tensos (BARROS, 1999b, p. 144) e os auto-reparos, auto-iniciados e auto-completados, constituem a regra geral (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977)[155]. Uma exceção a essa regra foi encontrada nas interações entre adultos e crianças, em particular entre pais e filhos, em que os hétero-reparos de tipo gramatical eram mais frequentes. Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) sugerem que essa

[153] "*construct meaning jointly and achieve shared understandings*".
[154] "[…] the positive social value a person effectively claims for himself […]".
[155] O título do artigo desse autores é, justamente, "a preferência pela auto-correção na organização do reparo na conversa" (tradução nossa)

mudança seja provocada pelo diferente grau de competência linguística entre crianças e adultos. Esse fato explicaria, também, porque os RG são mais frequentes nas interações entre falantes nativos e falantes não nativos (DINGS, 2007).

A fala-em-interação em sala de aula de LE aproxima-se desse último tipo por ser um contexto em que os reparos do outro são mais aceitos pelo fato de que, sendo "o outro" o professor, "é atribuido a ele o *status* de maior conhecimento e, por isso, ele teria o direito de apontar fontes do problema no turno de fala de outro, isto é, o aluno"[156]. De forma mais específica, é evidente que a maioria dos reparos feitos nesse contexto consiste em RG, frequentemente dentro da citada sequência IRA, em que o professor toma a palavra e realiza um reparo com função avaliativa.

Os hétero-reparos em sala de aula, convencionalmente, são iniciados pelo professor, que aponta a existência de um problema, mas pode deixar ao aluno a possibilidade de encontrar a solução ao problema indicado (GARCEZ, 2006). Isso aproxima essa fala-em-interação institucional à fala-em-interação social porque abre um espaço para a reflexão do aluno sobre o seu enunciado.

Porém, também na sala de aula de LE os participantes, às vezes, demonstram a tendência à mitigação do caráter ameaçador da face dos hétero-reparos. Segundo Kurhila (2001), isso acontece de duas formas principais: (a) quando as correções não são diretas, mas integradas em uma resposta mais ampla (exemplo 10); e (b) quando elas seguem um turno no qual o falante demonstrou hesitação, de alguma forma, pediu ajuda para completar o enunciado ou expressou incerteza sobre a própria produção, por exemplo, com hesitações e/ou reformulações (exemplo 11).

Exemplo 10:

1. P: lui è lavapiatti però odia in particolare due piatti che sono diciamo la base della cucina italiana no? la pizza (..)
   ele trabalha como lava-pratos mais odeia em particular dois pratos que são digamos a base da cozinha italiana, não? a pizza (..)
2. B: no *il i è cuoco *in suo paese (o artigo de cuoco é "lui"; o adjetivo possessivo "suo" requer o uso do artigo determinativo, que depois se junta une à preposição "in", dando lugar a "nel")
   não ele é cozinheiro no seu país
3. P: **lui è cuoco nel suo paese però i piatti italiani non li ama particolarmente**
   ele é cozinheiro no seu país mas os pratos italianos não os ama particularmente.

[156] SALIMEN; CONCEIÇÃO, op. cit., p. 100.

No exemplo 10, em que os participantes estão conversando sobre o protagonista de um livro, um estrangeiro que mora na Itália, note-se como, na linha 3, o professor corrige dois desvios gramaticais que B produz no turno anterior, os integrando em um enunciado maior que permite que seja mantido o foco da conversação.

Exemplo 11:

1. A: ah sì mia scuola (….) nella ora? na hora do intervalo
   ah sim minha escola (....) na hora? na hora do intervalo
2. B: do intervalo
   do intervalo
3. P: **durante l'intervallo**
   durante o intervalo
4. B: durante l'intervallo
   durante o intervalo

No exemplo 11, o professor intervém com um reparo depois que A, na linha 1, demonstrou estar em dúvida quanto à expressão italiana para dizer "na hora do intervalo". A dúvida é expressa primeiro por meio da produção da forma "*nella ora*" como pergunta, e depois através da produção da tradução em português, "na hora do intervalo". Nesse caso, o caráter ameaçador dos hétero-reparos é amenizado pelo fato que o reparo é pedido por A. Essa pergunta representa também, a primeira parte de um par adjacente, e isso requer que alguém produza o segundo par em forma de resposta.

Os dois exemplos anteriores representam o caso, comum, em que o professor tem o poder de efetuar os reparos, assim como vimos que ele é quem quase sempre seleciona outro falante no sistema de tomada de turnos. Em nosso trabalho, ao olharmos para o recurso dos reparos, pretendemos observar o quanto a *nossa* sala de aula se aproxima da fala-em-interação cotidiana e o que isso pode dizer com relação aos papéis que os participantes desempenham nesse contexto institucional.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo, serão ilustrados os aspectos relativos ao contexto da pesquisa – tipo de cursos, participantes – ao tipo de produção oral escolhido para ser analisado e à implementação dessas atividades nas aulas, com o objetivo de ajudar na compreensão sobre como se desenvolveu o estudo e, assim, especificar, e delimitar o âmbito de ação da mesma. O capítulo será dividido em três seções principais: na primeira, veremos como se caracteriza o contexto, incluindo as características dos cursos do Italiano no Campus e do curso em que foi realizada a pesquisa, detalhes sobre os alunos e o professor que participaram da pesquisa. Na segunda parte, serão detalhadas as informações sobre as atividades de produção oral que constituem os dados da nossa dissertação. Finalmente, na terceira, trataremos de como foi conduzido o processo de transcrição e análise dos dados.

4.1 Contexto

4.1.1 Os cursos do Italiano no Campus

Como já mencionado, os dados foram coletados em um curso do Italiano no Campus (IC), ministrado pelo autor da presente pesquisa. Italiano no Campus é o nome dado aos cursos de difusão cultural de língua e cultura italiana, organizados pela Área de Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLM – FFLCH). Os cursos são destinados à comunidade USP e à comunidade, em geral, com ensino médio completo.

Os cursos são coordenados por um professor da referida Área; isso inclui convocar reuniões mensais com todos os professores para discutir assuntos de didática e outros temas relevantes para os cursos. Todos os cursos são ministrados por alunos do programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas; fato que os torna uma espécie de campo de pesquisa em que muitos professores desenvolvem as próprias pesquisas de pós-graduação relacionadas com o ensino-aprendizagem do italiano.

Os cursos ativos, normalmente entre 30 e 35, dividem-se em três categorias: (a) regulares, (b) conversação e (3) língua e cultura e cada categoria tem duração de 45 horas. Os cursos regulares e de conversação têm um programa e objetivos sempre iguais durante os semestre, enquanto nos cursos do tipo (c) são os professores que decidem, cada semestre, tema, programa e objetivos. Eles podem estar relacionados a temas bem variados, como

cinema, música, história, geografia, entre outros. Os cursos regulares são os únicos que preveem a utilização de um livro didático e provas de avaliação de rendimento.

Os cursos regulares são divididos em oito níveis e cada nível dura 45 horas. Eles são mais frequentemente cursados na modalidade extensiva, em que cada nível dura um semestre, sendo 45 horas totais divididas em 3 horas por semana. Também, pode ser escolhida a modalidade intensiva, que dura 3 semanas, e que é oferecida durante os período de recesso escolar, em janeiro e julho.

Para ser aluno dos cursos regulares, os interessados podem entrar no nível I ou fazer um teste de nível no caso eles tenham já algum conhecimento da língua. Para passar para o nível seguinte, além de não ultrapassar o limite de faltas permitidas, os alunos precisam obter uma nota mínima nos testes de rendimento – escritos e orais - que são ministrados na metade e ao final do curso. Na época da coleta de dados desta pesquisa, os testes finais eram comuns para todos os alunos de um determinado nível, independentemente do professor, enquanto os testes intermediários eram responsabilidade de cada professor.

4.1.2 Sobre a produção oral nos cursos do Italiano no Campus

No site oficial do Serviço de Cultura e Extensão, em que os cursos são divulgados, se lê que o objetivo dos cursos regulares é "desenvolver as habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) em italiano, bem como apresentar elementos culturais da Itália"[157]. O programa dos cursos se divide entre o ensino de estrutura gramaticais e as atividades comunicativas, e o livro utilizado na época da coleta dos dados era Linea Diretta.

Do que diz respeito à produção oral, o programa dos cursos fala de "atividades comunicativas", mas nada de explicito é dito sobre a conversação. Um dos critérios de avaliação da produção oral é, porém, a Competência Sociopragmática. Nessa última, é avaliada a capacidade do aprendiz de interagir de forma adequada à situação e participando ativamente da troca comunicativa[158]. Dada a capacidade, chamada de efeito retroativo, das avaliações de rendimento de influenciar as fases anteriores do processo de ensino, consideramos que esse critério possa funcionar como motivador para que os professores utilizem, em sala de aula, atividades que estimulem e trabalhem a conversação.

[157] Informações presentes no site ao endereço: <http://sce.fflch.usp.br/node/1338>. Acessado em 20/11/2014.
[158] Informações presentes em um documento interno aos cursos do Italiano no Campus. Os critérios foram elaborados por professores e coordenadora, em um período anterior ao ingresso dos pesquisador nos cursos.

Passando da teoria à prática, duas pesquisas, também realizadas no Italiano no Campus, Fukumoto (2010) e Vieira (2012), fornecem informações relevantes para o discurso da produção oral. Na primeira, consta que se comunicar oralmente é o objetivo principal da maioria dos alunos (FUKUMOTO, 2010, p. 147)[159]. Os dados apontam também, que a maioria dos alunos, questionados sobre o que mudariam se pudessem, no curso, indicou a vontade de praticar mais conversação em sala de aula. A produção oral é apontada pela maioria dos alunos como a habilidade linguística mais difícil, mas a maioria dos monitores entrevistados declara ter problemas para trabalhar essa habilidade na sala de aula.

Vieira (2012, p. 123)[163], cuja coleta de dados foi contemporânea à nossa, ao falar de produção oral, afirma que os alunos preferem atividades mais livres, e que nas aulas "eles gostam mais de falar para expressarem suas opiniões e comunicarem-se com os colegas do que para produzir textos orais com base em modelos propostos pelo livro didático e/ou pelo professor". Porém, na mesma pesquisa afirma-se que as atividades mais utilizadas pelos professores "são algumas daquelas de que os estudantes menos gostam, ou seja, a criação de diálogos com base em modelos"[164].

Essa dificuldade de implementar atividades, em sala de aula, que permitissem aos aprendizes utilizar a língua oral mais livremente foi confirmada pela situação que encontrou o autor desta pesquisa no curso que foi contexto da pesquisa, em que os alunos, apesar de ter praticamente visto a quase totalidade das estruturas gramaticais da língua, demonstravam ainda muita dificuldades em utiliza-las durante uma produção oral que não fosse estruturada.

De fato, muitos problemas linguísticos relevados nas transcrições dos dados de nossa pesquisa são relativos a formas linguísticas bastante simples, como o presente do indicativo, os artigos, a concordância sustantivo-adjetivo etc. Isso, em nossa opinião, é sintoma de falta de uso da língua oral, considerado que as mesmas formas eram bem utilizadas, por exemplo, na produção escrita ou durante produções orais mais estruturadas.

Da mesma forma, Antoniazzi (2013), que atuou por quatro anos como professor no IC, em uma pesquisa sobre o tema das correções na produção oral dos alunos dos cursos do IC, notou que "mesmo com um número elevado de horas de instrução formal, muitos aprendizes não conseguem falar ou têm extrema dificuldade na produção oral da LE estudada" (ANTONIAZZI, 2013, p. 22).

---

[159] A pesquisa de Fukumoto contou com a participação de 237 alunos dos cursos regulares, de todos os níveis. Também, participaram da pesquisa cinco monitores e 2 ex-monitores.
[163] A pesquisa de Vieira contou com a participação de 294 alunos dos cursos regulares, de todos os níveis.
[164] Ibid., p. 124.

4.1.3 Os participantes

O presente projeto de pesquisa é um estudo sobre a interação entre alunos e professor em um curso de italiano como língua estrangeira. Os participantes são alunos, todos com nacionalidade brasileira, de um nível VIII; o professor, italiano, é também o pesquisador deste trabalho.

O nível VIII foi escolhido porque os alunos participantes já aprenderam quase todos os conteúdos previstos pelo programa dos cursos regulares do IC, já que é o último nível. Portanto, pressupõe-se que eles poderiam participar da interação de forma mais ativa.

Além disso, esse grupo foi escolhido por ser relativamente pequeno, na tentativa de reproduzir, de forma mais próxima possível, condições parecidas com a conversa cotidiana fora da sala de aula, sempre caracterizada por um número relativamente restrito de participantes (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 114). De fato, nos cursos do IC normalmente os últimos dois níveis têm um número de alunos menor em relação aos outros.

Abaixo, apresentamos algumas informações sobre cada um dos alunos participantes:

ALUNA A
Sexo: feminino
Idade: 29
Grau de escolaridade: superior
Área de formação: tradução
Profissão: tradutora
Tempo de estudo do italiano[165]: sete níveis nos cursos regulares do IC

ALUNA B
Sexo: feminino
Idade: 45
Grau de escolaridade: superior
Área de formação: química
Profissão: professora
Tempo de estudo do italiano: sete níveis nos cursos regulares do IC

[165] Nos referimos ao tempo de estudo antes do nível VIII que é analisado na presente pesquisa.

ALUNA C
Sexo: feminino
Idade: 40
Grau de escolaridade: superior
Área de formação: letras
Profissão: professora
Tempo de estudo do italiano: seis níveis nos cursos regulares do IC

ALUNA D
Sexo: feminino
Idade: 56
Grau de escolaridade: superior
Área de formação: matemática
Profissão: professora aposentada
Tempo de estudo do italiano: sete níveis nos cursos regulares do IC

ALUNO E
Sexo: masculino
Idade: 37
Grau de escolaridade: superior
Área de formação: tradução
Profissão: tradutor
Tempo de estudo do italiano: sete níveis nos cursos regulares do IC

Excepto um aluno – E – que estava repetindo pela segunda vez o nível, apesar de já ter terminado com êxito esse mesmo nível no semestre anterior, todos os outros cursaram pelo menos os três níveis anteriores juntos (V – VI e VII nível). Porém, o aluno E conhecia todos os outros aprendizes porque tinha cursado junto com eles quatro níveis, do nível I até o IV. O professor conhecia o grupo por ter sido professor deles, com a exceção de E, no nível anterior ao VIII.

Essa situação representou outro motivo para a escolha desse grupo específico para nossa pesquisa, já que o conhecimento mútuo dos participantes poderia aproximar a conversa em sala de aula com a conversa cotidiana. Em geral, pude constatar durante o semestre da coleta de dados e durante o semestre anterior, que a relação entre os participantes da pesquisa era de grande proximidade.

A experiência de todos os participantes com a aprendizagem formal de italiano resume-se à participação dos cursos do IC. Além disso, os alunos declararam não ter oportunidades de usar a língua em outros contextos, fora da sala de aula. Alguns deles já foram para Itália, mas só por um breve período e pelo menos um ano antes de começar o nível VIII.

O professor-pesquisador é de nacionalidade italiana, formado em Letras Modernas em uma universidade italiana, trabalha como professor de italiano desde 2006 e atuou em vários contextos, como universidades públicas e escolas particulares. No momento da coleta de dados, ele era monitor-bolsista dos cursos do Italiano no Campus e vivia no Brasil há dois anos.

4.2 A coleta de dados

Os dados da presente pesquisa consistem em gravações em áudio de conversas entre os aprendizes e o professor durante as aulas dos cursos regulares do Italiano no Campus, durante o primeiro semestre de 2012. As aulas tinham duração total de 3h, uma vez por semana, por um total de 45 horas. As gravações totais utilizadas somam, aproximadamente, 30 horas, sendo que 5 aulas não foram utilizadas: em duas os aprendizes fizeram a prova escrita; uma, a primeira do curso, porque o professor explicou o programa, algumas questões burocráticas do curso e foram feitas outras atividades; uma porque foi dedicada à revisão para as provas finais; e, finalmente, uma aula não foi utilizada porque a única atividade de conversa foi realizada depois de uma atividade de preparação em dupla e as atividades foco de nossa pesquisa não pressupõem preparação prévia.

As atividades de produção oral analisadas são parte das 30 horas, porém não representam 100% delas, já que houve momentos dedicados a explicações e sistematização de elementos gramaticais, leitura de textos, momentos de feedback, pausas etc. Esses momentos foram necessários já que havia um teste final escrito, cujos conteúdos eram baseados no programa didático e previam vários exercícios de conhecimento gramatical, entretanto, tais momentos não constituíram foco de análise neste trabalho.

O tempo total de conversa analisado foi de aproximadamente 5 horas, divididas ao longo do semestre. A seguir, detalharemos alguns elementos que consideramos importantes para definir quais conversas seriam analisadas, em cada uma das aulas.

AULA 1 – 31/03/2012	
Participantes	A – B – C – E – P (professor)
Duração conversa, aprox.	30 minutos
Temas	1) livro que os alunos estavam lendo em casa; 2) coisas típicas das culturas do Brasil e de outros países; 3) medicina alternativa.
Elemento(s) deflagrador(es)	1) pergunta do professor; 2) pergunta do professor; 3) atividade do livro didático.

AULA 2 – 14/04/2012	
Participantes	A – B – C – D - E – P
Duração aprox.	10 minutos
Temas	1) colonização, relação do Brasil com os estrangeiros, composição étnica do Brasil.
Elemento(s) deflagrador(es)	1) comentários do professor a partir de um exercício do livro que apresentava fotos de vários personagens históricos e que tinha como objetivo praticar a estrutura gramatical da oração condicional. Depois de ter trabalhado essa estrutura com uma frase sobre Cristóvão Colombo, o professor pergunta a opinião dos alunos sobre a relação entre Brasil e Portugal.

AULA 3 – 28/04/2012	
Participantes	A – C – D – P
Duração conversa, aprox.	47 minutos
Temas	1) uso do telefone celular; 2) futebol; 3) traduções, uso de dicionários, wikipedia.
Elemento(s) deflagrador(es)	1) uma frase de um exercício, do livro, que está sendo corrigido; 2) pergunta de um aluna sobre um video que o professor passou na aula 3) um texto lido em sala de aula.

AULA 4 – 19/05/2012	
Participantes	A – B – C – E – P
Duração conversa, aprox.	17 minutos
Temas	1) um fato de atualidade brasileira, sustantivos coletivos; 2) automóveis e trânsito; 3) proficiência na língua.
Elemento(s) deflagrador(es)	1) uma frase de um aluno comentando um crime, acontecido poucos días antes da aula; 2) correção de um exercício do livro; 3) comentário de um aluna sobre uma frase do professor.

AULA 5 – 02/06/2012	
Participantes	A – E – P
Duração conversa, aprox.	28 minutos
Temas	1) comida, hábitos alimentares; 2) estratégias comunicativas.
Elemento(s) deflagrador(es)	1) frase de um aluno; 2) formulário que o professor deu sobre estratégias que os falantes podem utilizar em caso de dificuldade na comunicação.

AULA 6 – 16/06/2012	
Participantes	A – C – E – P
Duração conversa, aprox.	35 minutos
Temas	1) hábitos das pessoas que podem incomodar; 2) dependências de vários tipos (computador, comidas, nicotina).
Elemento(s) deflagrador(es)	1) exercício do livro; 2) conversa que tinha começado fora da sala de aula entre professor e aluno.

AULA 7 – 30/06/2012	
Participantes	A – E – P
Duração conversa, aprox.	01:45:00
Temas	1) diferenças entre escritórios públicos na Itália; partidos, políticos e políticos na Itália; burocracía; línguas estrangeiras; tradução;
Elemento(s) deflagrador(es)	1) uma conversa que E e P estavam tendo antes do começo da aula.

AULA 8 – 07/07/2012	
Participantes	A – C – D – P
Duração conversa, aprox.	01:10:00
Temas	1) animais de estimação; 2) aprendizagem de línguas estrangeiras; 3) episódios de viagem;
Elemento(s) deflagrador(es)	1) frase de um aluna ao começar a aula, em resposta ao professor que perguntou "Come va?"; 2) ao saber que uma aluna havia voltado dos Estados Unidos recentemente, o professor pergunta sobre a experiência com a língua; 3) o professor pergunta a uma aluna como foi a viagem que ela tinha feito.

A partir dos dados da tabela acima, consideramos relevante especificar outros aspectos relativos às atividades analisadas. Não existia um momento definido, ou planejado anteriormente, para a conversa; o critério principal para a escolha dos trechos das gravações a serem utilizados como dados era que a conversa fosse o mais possível autêntica[166]. Portanto, o objetivo do professor era aproveitar, durante as aulas, momentos que pudessem propiciar uma conversa com caráter improvisado e sem foco na forma. Por exemplo, um trecho de conversa

[166] Parece-nos aqui pertinente a definição dada por Almeida Filho (informação pessoal durante uma defesa de Mestrado/outubro 2014): língua autêntica não no sentido de língua falada por (ou como) falantes natívos, mas como *reação autêntica à língua* no momento da interação. Almeida Filho deu o seguinte exemplo: em sala de aula, o professor pergunta ao aluno a profissão do seu pai; quando o aluno responde dizendo que o pai é psicólogo, o professor diz: "Entendi, mas cuidado porque para indicar a profissão é melhor utilizar o verbo ser". O professor, nesse caso, ignora as possibilidades de conversa que a resposta do aluno poderia ter aberto, o que seria uma reação autêntica, e limita-se a corrigir a estrutura da resposta.

não foi considerado relevante para análise porque os alunos tinham trabalhado em grupo para se preparar para a conversa.

Ainda quando o tema era determinado por um exercício do livro, que visava a ensaiar estruturas linguísticas de forma mais mecânica – como na aula 2 –, a conversa se desenvolvia de forma autônoma em relação ao exercício. Em geral, nossas aulas de língua estrangeira são potencialmente ricas de momentos que podem ser aproveitados para começar uma conversa, sendo que o professor deve estar pronto a abrir mão, quando for necessário, de outras atividades que estão acontecendo.

Assim, no caso da aula 2, o exercício pedia que os alunos fizessem uma frase a partir de uma foto e uma situação, por exemplo com um foto do Muro de Berlim, o professor perguntava "O que teria acontecido se não tivesse caído o Muro?" e os alunos deviam responder utilizando o verbo no *condizionale composto* (corresponde, em português ao futuro do pretérito do indicativo). Ao chegar a uma foto de Cristóvão Colombo, após ter feito uma frase, o professor fez um comentário sobre a situação no Brasil referente à herança da colonização, à relação com o Portugal e com os portugueses etc. Isso levou a uma conversa sobre esse tema, que deixa do lado a estrutura que estava sendo trabalhada (uso do futuro do pretérito para expressar a consequência de uma hipótese) para passar ao foco no conteúdo. Após a conclusão da conversa, o exercício foi retomado e concluído.

Às vezes, na mesma aula, havia vários momentos de conversa e, como indicado, com temas diferentes. A duração presente na tabela refere-se ao tempo total, mas cada trecho de conversa tinha duração diferente. Em geral, a duração da cada conversa não era estipulada anteriormente, mas dependia de vários fatores, por exemplo, se o professor devia ainda realizar outras atividades além da conversa, a participação dos alunos e, assim, o grau de interesse deles na mesma conversa etc. Poderia acontecer, por exemplo, que houvesse uma conversa no começo e uma no final da aula.

Para coletar os dados, foi utilizado um gravador. Vale a pena lembrar que esse instrumento pode interferir na conduta 'normal' da sala de aula. A interferência durante a coleta de dados foi amenizada pelo fato de que o gravador já tinha sido usado, com os mesmos participantes, também no nível anterior; por isso, no semestre da coleta os alunos pareciam estar já acostumados com o gravador na sala de aula. Além disso, ele foi posicionado, em cima da mesa, quase escondido da vista dos alunos por outros objetos.

Outro aspecto que consideramos relevante é a disposição dos alunos na sala de aula. O número reduzido de aprendizes durante as aulas possibilitou uma disposição mais parecida

com a que ocorre na conversa cotidiana, longe da disposição clássica com cadeiras em filas umas atrás das outras. Essa disposição é ilustrada na Fig. 1 abaixo:

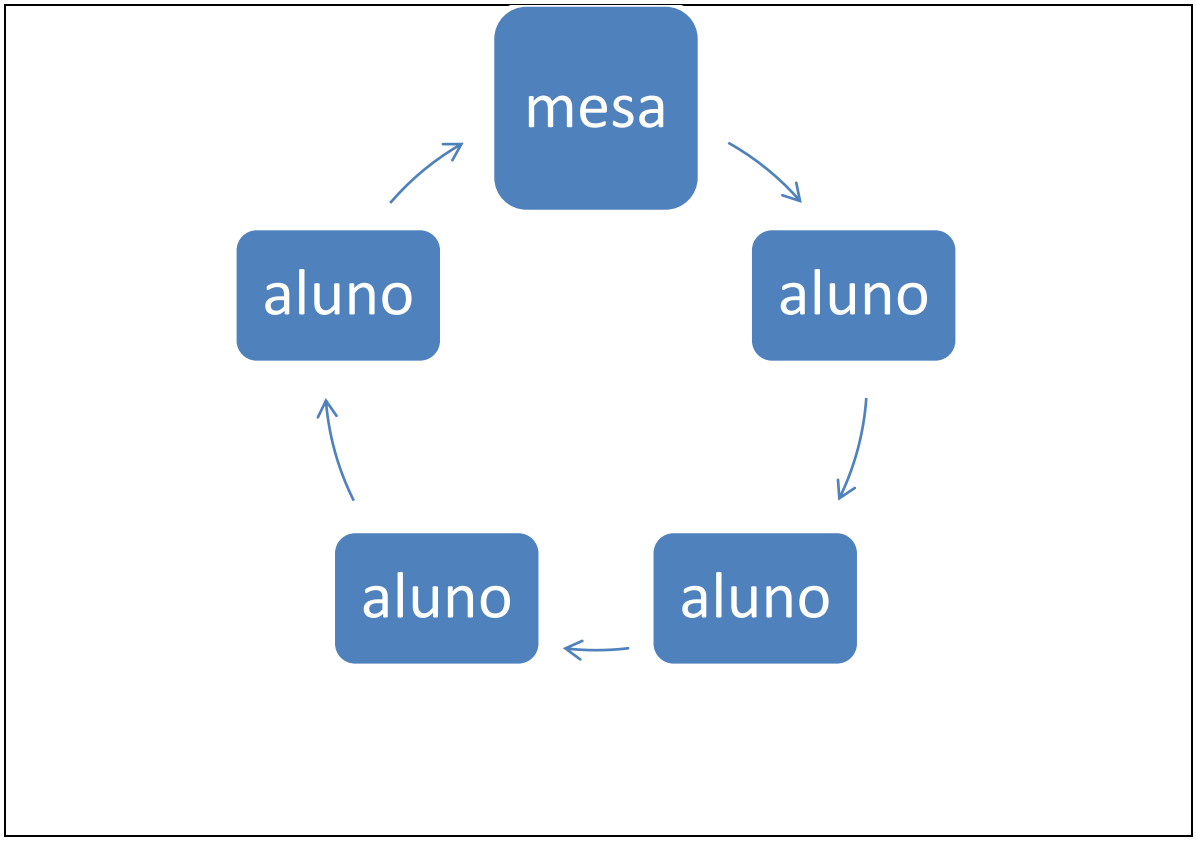

Fig. 4: disposição dos participantes na sala de aula durante a coleta de dados

Normalmente, o professor ficava sentado *na frente* da mesa, ou colocava sua cadeira ao lado de algum aluno, sem posição pré-definida.

Um terceiro aspecto que nos interessa refere-se ao numero de participantes. É preciso esclarecer que os seis (cinco aprendizes e o professor) participantes da pesquisa mudavam de acordo com as aulas, já que alguns aprendizes faltavam. Não foram consideradas na análise as conversas com menos de três participantes, a metade do número total de alunos do grupo.

4.3 Procedimentos para a transcrição das conversas

A presente seção descreve como foi realizado o processo de transcrição. Em geral, a qualidade das gravações era boa, como demonstra a falta quase total de marcação de sinal relativo a trechos de gravação incompreensíveis. Em cada aula, foram usados 2 gravadores, para minimizar o risco de perder os dados caso um deles pudesse parar de funcionar. Cabe

aqui lembrar que a comunicação envolve, além dos fenômenos vocais, ações não vocais (gestos, postura corporal, olhares etc.) que fazem parte da competência dos participantes e podem acrescentar informações à análise das interações. Portanto, uma análise baseada exclusivamente na transcrição áudio estará deixando de lado dados que poderiam tornar a análise mais detalhada e precisa. É importante, como afirma Kerbrat-Orecchioni (1990), que os linguistas estejam conscientes dessa parcialidade do material, embora as gravações possam fornecer material igualmente útil.

4.3.1 O processo de transcrição

Durante a coleta dos dados, o pesquisador anotou, após cada aula gravada, alguns comentários gerais sobre a aula, incluindo temas tratados, potenciais partes a serem utilizadas pela pesquisa etc. Alguns trechos das gravações foram transcritos logo depois de cada aula, utilizados na aula posterior, como atividades de feedback para os alunos e, portanto, analisados sob vários pontos de vista.

Após ter aprofundado a parte teórica sobre a área de Análise da Conversa, o pesquisador ouviu novamente todas as aulas, escolheu as partes a serem transcritas e as transcreveu, de forma detalhada, para fazer uma primeira análise.

O passo seguinte foi ouvir de novo as gravações das partes transcritas, acompanhado-as com a leitura das transcrições. Esse cuidado com os dados é uma das partes mais importantes para a disciplina da análise da conversa, como aponta por Kerbrat-Orecchioni (1990). A seguir, as normas utilizadas para transcrição, baseadas em Loder e Jung (2008), que utilizaram o chamado sistema Jefferson de transcrição[167].

Normas para transcrição simplificadas

Característica	**Símbolo**
prolongamento do som	: (dois pontos)
silêncios/pausas	(.) (ponto final entre parênteses)
entonação descendente	. (ponto final)
entonação ascendente	? (ponto de interrogação)

[167] Não existe uma forma canônica definitiva para o modelo Jefferson de transcrição, uma vez que as convenções foram sendo criadas ao longo dos estudos da analista da conversa etnometodológica Gail Jefferson.

entonação intermediária	, (vírgula)
corte abrupto na produção vocal	- (hífen)
som em volume mais alto do que de outros	FAla (maiúscula)
som em volume mais baixo do que os do entorno	°fala° (sinais de grau)
fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)	[ ] (colchetes)
elocuções contíguas	= (sinais de igual)
transcrição duvidosa	(fala) (segmento de fala entre parênteses)
descrição de atividade não vocal	(( )) (parênteses duplos)
erro linguísticos (os erros são indicados só quando relevantes para os fins da análise)	* antes da expressão
português no original	sublinhado

4.4 Método para a análise dos dados

A análise dos dados neste trabalho foi principalmente qualitativa, porém, para cada gravação, os sistemas de turnos e de reparos foram vistos também, sob o ponto de vista quantitativo, para ter uma visão mais detalhada das interações. Na seção 3.4.1, descriveremos a análise de dados do ponto de vista da utilização dos recursos interacionais por parte dos participantes à interação; a seção 3.4.2 tratará a análise dos dados sob o ponto de vista da co-construção e dos papéis que os participantes têm na interação.

4.4.1 Análise dos recursos interacionais

A primeira parte do capítulo 4 propõe uma microanálise das conversas livres em sala de aula entre professor e alunos. Essa análise pretende oferecer uma visão objetiva, isto é, baseada exclusivamente nas gravações e transcrições das conversas em sala de aula, de como professor e alunos utilizam os recursos interacionais da tomada de turnos e dos reparos.

A partir da importância que as interações têm para uma teoria da competência comunicativa em línguas estrangeiras e, portanto, para o ensino e a aprendizagem das línguas (CANALE e SWAIN, 1983; HE e YOUNG, 1998), consideramos a análise da conversa – uma tradição de pesquisa que se ocupa de descrever a ação social humana por meio de uma abordagem fortemente empírica – a disciplina que de forma melhor pode servir para uma descrição detalhada das interações.

Para os pioneiros da análise da conversa etnometodológica, a tomada de turnos e os reparos constituem dois fenômenos recorrentes em todo tipo de interação, e a sua sistemática foi descrita em dois trabalhos seminais para a análise da conversa (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF, JEFFERSON E SACKS, 1977) . Os dois fenômenos são também citados por Young (2011) como componentes da competência interacional que deveriam ser considerados ao analisar o desempenho comunicativo dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Para a análise dos dois recursos interacionais, depois de ter transcrito as conversas gravadas em áudio, o pesquisador analisou cada turno de palavra com base nas teorias indicadas a seguir. É preciso aqui lembrar que a análise dos recursos interacionais será utilizada para refletir sobre o papel de professor e aluno em sala de aula.

4.4.1.1 A organização da tomada de turnos

Com o objetivo de descrever como se caracteriza a gestão de turnos em sala de aula nas interações entre professor e alunos durante as conversas espontâneas selecionadas para análise, cada turno de palavra foi analisado com base na sistemática de turnos teorizada por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que, como já foi dito, indica 3 principais ações que são executadas: (a) o falante se seleciona para seguir falando depois de ter chegado a um punto em que potencialmente poderia ter deixado a palavra, (b) o falante seleciona outra pessoa e (c) um participante se auto-seleciona.

De forma mais específica, em nossa análise consideramos se essas três ações eram levadas a cabo por um aluno ou pelo professor. Nas ocorrências em que um falante seleciona outra pessoa foi registrado também, se isso acontecia selecionando apenas um falante ou se foram selecionadas várias pessoas ao mesmo tempo, por exemplo, por meio de uma pergunta ao grupo. Para a análise foi utilizada a seguinte tabela como base e cada turno foi inserido em uma das categorias da tabela.

Professor se seleciona para seguir falando	Aluno se seleciona para seguir falando	Professor se seleciona como próximo falante	Aluno se seleciona como próximo falante	Professor seleciona outro	Professor seleciona outros	Aluno seleciona professor	Aluno seleciona outro	Aluno seleciona outros

Para decidir quando alguém se seleciona para continuar falando, utilizamos o conceito de *lugar transicional*, ou ponto de transição possível, (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996) um momento da interação dentro do turno em que pode acontecer a transição de um turno para outro. Um ponto de transição possível é representado por sinais de fim de turno como completude sintático-semântica do enunciado, entonação descendente, natureza de alguns atos de fala (por exemplo, uma pergunta feita para outro indica, com muita probabilidade, que o falante terminou seu turno). Também uma pausa dentro do turno pode indicar que o falante chegou em um lugar transicional, como no exemplo seguinte, em que E depois de ter respondido a pergunta do professor faz uma pausa de 2 segundos antes de continuar falando. Na maioria dos casos, um lugar transicional não é reconhecível por *um* só, mas pela união de vários deles.

1. P: in che zona era?
   em que lugar era?
2. **E: era vicino a casa mia (..) io moro in un buon posto**
   era perto de minha casa (..) eu moro em um bom lugar

Quando um participante se auto-seleciona como próximo falante, mas seu turno é utilizado apenas para selecionar outro falante, esse turno é considerado como "falante seleciona outro". É o que acontece no exemplo seguinte: na linha 2, P toma a turno se auto-selecionando e faz uma pergunta para a aluna A. Neste caso, apesar de ser, também, uma auto-seleção de P, o turno dele é considerado como "selecão de outro participante" (DINGS, 2007)

1. A: sì *s'è stato (..) *è passato nella tv e tutto.
   *sim *houve (..) *passaram na tv e tudo.*
2. P: sì? e cos'è successo?
   sim? e o que é que aconteceu?

4.4.1.2 A organização dos reparos

Para analisar como se configura o recurso interacional dos reparos na interação, foi utilizada a classificação feita por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), segundo a qual os reparos podem ser começados pelo falante corrente (reparos auto-iniciados) ou por outro participante (hétero-iniciados). Eles podem ser completados pela pessoa que os iniciou, ou por outro participante. Portanto, foi utilizada na análise a seguinte tabela:

A	B	C	D
auto-iniciado e auto-completado	auto-iniciado e hétero-completado	hétero-iniciado e hétero-completado	hétero-iniciado e auto-completado

Com base na transcrição das aulas, os reparos identificados foram categorizados em um dos quatro tipos indicados na tabela. Além dessa informação, por cada reparo foi visto se a pessoa que o iniciava e terminava era o professor ou um aluno e ainda, se o reparo se referia à forma da língua ou se visava a resolver um problema de significado.

4.4.2 Análise da co-construção

A análise da utilização dos recursos interacionais será utilizada para focar no processo de co-construção dos papéis de professor e aluno. Portanto, ao longo da análise dos recursos interacionais, refletiremos sobre como as ações realizadas por meio desses recursos podem contribuir para descrição das dinâmicas próprias de sala de aula. As interações serão analisadas com base nos papéis que os participantes têm na fala-em-interação social (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; LODER; JUNG, 2008) e também, pensando no que,

normalmente, acontece nas interações da sala de aula (JUNG; GONZALES, 2009; SALIMEN; CONCEIÇÃO, 2009). .

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Os recursos interacionais

Introdução

Este capítulo analisa como os alunos e o professor utilizam os recursos conversacionais da tomada de turnos e dos reparos em sala de aula. Por meio da descrição desses fenômenos, o capítulo pretende responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracterizam, durante a conversa espontânea em sala de aula, o sistema de tomada de turnos e de reparos?

Os recursos interacionais serão vistos aqui como uma componente adicional em relação aos modelos que descrevem a competência comunicativa em uma língua estrangeira (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990), assim como indicado per He e Young (1998) e Young (2011). Uma análise detalhada dessas micro-habilidades, como proposto por Kramsch (1996), McNamara (1996), He e Young (1998) e pelos analistas da conversa, proporcionaria um quadro mais completo da competência oral do aprendiz, no que diz respeito ao gênero da conversa.

Os dados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) indicam que a fala-em-interação social é caracterizada por uma relativa igualdade entre os participantes, isto é, cada interlocutor goza dos mesmos direitos e deveres, por exemplo, deixar o outro falar, tomar a palavra quando for selecionado, reivindicar a palavra quando alguém está monopolizando a conversa etc. Embora se baseie em dados da fala-em-interação social, esse trabalho seminal de 1974 propôs regras básicas, sistemáticas, válidas para a análise de qualquer interação.

Com base nesse estudo, muitas pesquisas investigaram como essas regras se aplicam a diferentes contextos. É nosso objetivo aqui analisar o contexto de uma sala de aula de italiano como língua estrangeira, durante um semestre, investigando como professor e alunos utilizam o sistema de turnos e de reparos, durante momentos de conversas mais espontâneas possível, improvisadas e livres de qualquer tipo de modelo.

5.2 A organização da tomada de turnos

A seguir, descreveremos como os participantes gerenciam a tomada de turnos durante as interações, ou seja, como eles utilizam as regras de seleção de falantes[168]. No denominado *lugar relevante para transição*[169] (LRT), que normalmente define a transição entre um turno e outro, o falante pode (a) se auto-selecionar para continuar falando, (b) selecionar outro participante como próximo falante, ou (c) outro participante pode tomar a palavra de forma autônoma, sem ter sido selecionado por ninguém. Foi com base nessas três categorias que analisamos nossas conversas.

5.2.1 Falante se auto-seleciona para continuar falando

Em relação a essa modalidade, podemos dizer que o número de ocorrências em que o professor se seleciona para continuar falando, apesar de alto, é só levemente superior em relação às auto-selecões feitas por alunos. Em geral, esta representa uma forma relevante de seleção dentro da sistemática de alocação de turnos. O que muda de forma consistente, ao compararmos desempenho de professor e alunos é a duração dos turnos, já que os alunos, ao se auto-selecionar para continuar falando, produzem turnos bem menores que o professor.

A duração dos turnos não é evidentemente um aspecto exclusivamente ligado ao falante que continua a falar depois de um LRT. Porém, dada a dificuldade de identificar com certeza quando um falante chega a um LRT (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; DINGS,2007)[170], a duração do turno é um fator que pode auxiliar e fornecer informações adicionais.

5.2.1.1 Professor se seleciona para continuar falando

Em geral, os turnos do professor são mais demorados que os dos alunos. Apesar de não serem frequentes, há várias ocasiões em que ele produz turnos muito longos, sobretudo se os compararmos com os dos alunos, que são sempre bastante breves.

---

[168] As regras foram descritas na seção teórica 3.5.1 do presente trabalho.
[169] Veja-se a seção 3.4.1.1 do presente trabalho.
[170] Dings (2007), declarando a dificuldade de estabelecer um LRT, adota a duração dos turnos como critério de análise para esta forma de alocação de turnos.

Essas falas do professor podem acontecer quando ele está tratando de algum assunto que poderíamos chamar de didático (por exemplo, quando ele interrompe a conversa para falar sobre um tema gramatical por causa de um problema na interação, quando um aluno pergunta o significado de uma palavra etc.), como nos exemplos seguintes[171]:

Exemplo 1 (aula 4)

1. P: cioè ha parcheggiato in un passo carrabile. (..) (**LRT**) passo carrabile sarebbe quel
2. cartello che trovi nei cancelli che dice divieto d'accesso (..) un passo carrabile (..) nel
3. senso lì non puoi parcheggiare

ou seja estacionou em um aviso de garagem (..) (**LRT**) *aviso de garagem seria aquela sinalização que você encontra nos portões que diz proibido entrar (..) sinalização de garagem (..) no sentido de que lá não se pode estacionar*

Exemplo 2 (aula 6):

P: e: alcune espressioni latine che si ripetono non son neanche tantissime nulla osta (..) (**LRT**) e:: il nulla osta è ad esempio un documento di cui abbiamo bisogno per fare qualcosa che dice che nulla nada é obstaculo (..) nada consta, como é aqui? (**LRT**) qualcosa del genere (..) (**LRT**) in portoghese ci sono parole straniere? molte? (**LRT**) ci sono non sono tante secondo me qua (..) è una lingua che traduce abbastanza

e: algumas expressões latinas que se repetem nem são tantíssimas nulla-osta (..) (**LRT**) *e:: o nulla osta é por exemplo um documento do qual precisamos para fazer algo que diz que nada nada é obstáculo (..) nada consta, como é aqui?* (**LRT**) *algo assim (..)* (**LRT**) *em português há palavras estrangeiras? muitas?* (**LRT**) *existem não são muitas em minha opinião aqui (..) é um idioma que traduz bastante*

No exemplo 1, após pronunciar uma primeira vez '*passo carrabile*'[172], o professor faz uma pausa que, junto com a entonação descendente, pode indicar um possível lugar transicional; já que nenhum próximo falante se auto-seleciona, ele pode continuar a falar. No exemplo 2, observa-se que a mesma dinâmica acontece com a expressão latina *nulla-osta*: depois da primeira ocorrência do termo, há uma pausa, e depois o professor se seleciona para seguir falando.

[171] Na transcrição, utilizamos a sigla LRT, entre parênteses, para indicar o lugar relevante para transição.
[172] Optamos por traduzir '*passo carrabile*' com 'aviso de garagem'. Porém, a expressão italiana é muito menos transparente que a portuguesa; isso justifica a intervenção do professor para explicação da expressão.

No exemplo 2, nota-se que o professor atinge um LRT várias vezes e sempre opta por continuar a falar, ou seja, ele reaplica, em seu turno de fala, a regra que lhe permite continuar o turno. As seleções posteriores à primeira são mais facilmente identificáveis, porque acontecem depois de uma pergunta: veja-se que o professor, por três vezes, faz uma pergunta, ou seja, seleciona alguém como próximo falante, mas logo depois se seleciona para continuar a falar, sem esperar uma resposta.

Nos dois exemplos, o conteúdo da seleção é uma explicação lexical; isso interrompe o fluxo da conversa que estava sendo desenvolvida e muda o foco para o significado de *uma* palavra pronunciada pelo professor. Note-se que, em ambos os trechos analisados, ninguém tinha pedido para que ele explicasse a palavra, e mesmo assim, o professor decide fazê-lo, talvez, por tratar-se de duas palavras não muito comuns.

Embora tenhamos aberto esta seção com duas ocorrências em que o professor se seleciona para fornecer explicações, na maioria dos casos, os turnos de palavras referem-se, exclusivamente, ao conteúdo da conversa, sem nenhuma intervenção 'formal' relativa à gramática ou ao léxico. Por exemplo, no trecho seguinte, os participantes estão conversando sobre os problemas na tradução de uma língua para outra.

Exemplo 3 (aula 6)

1. E: si fa così qui si fai così
   se faz assim aqui se faz assim
2. P: no, qua in Brasile stai dicendo una frase =
   não, aqui no Brasil você está dizendo uma frase =
3. E: = è impersonale si fa così
   = é impessoal se faz assim
4. P: eh, oppure quello oppure [le persone fanno così]
   eh, ou isso ou [as pessoas fazem assim]
5. E: [ma significa i brasiliani] fanno così è un po' diverso
   [mas significa os brasileiros] fazem assim é um pouco diferente
6. P: oppure se dici il cane mangia il gatto per esempio oppure se tu fai la forma passiva
7. il gatto è mangiato stai comunque mettendo all'inizio della frase il gatto (.) mentre
8. magari lo scrittore l'ha messo alla fine il gatto è mangiato dal cane ((escreve algo na
9. lousa)) (..) **(LRT)** infatti su dieci ho fatto trenta righe mezz'ora ho lavorato mezz'ora
10. e già tipo quindici domande (.) che mi sono fatto io questa parola la posso usare non
11. la posso usare e: (..)
    ou se você diz o cão come o gato por exemplo ou se você faz a forma passiva o gato é comido você está de qualquer forma colocando no começo da frase o gato (.) enquanto talvez o autor o colocou no final o gato é comido pelo cão ((escreve algo na lousa)) (..) **(LRT)** *em dez fiz trinta linhas meia hora trabalhei meia hora e já tipo quinze perguntas (.) que me fiz eu esta palavra a posso utilizar não a posso utilizar e: (..)*
12. E: devi trovare (..) come si dice questo

você precisa encontrar (..) como se diz este

13. P: un equilibrio

um equilíbrio

O exemplo 3 ilustra um fato notável, pois na quase totalidade dos casos em que o professor se seleciona para seguir falando, produzindo um turno bastante longo, è muito raro que ele interrompa o fluxo da conversa e desvie do assunto para focar em algum aspecto estrutural da língua.

O fato de que as auto-selecões para seguir falando, por parte do professor, sejam numerosas e os turnos resultantes sejam quase sempre mais longos que os dos alunos pode estar relacionado ao papel dominante do professor na sala de aula e ao fato de que ele é quem detém o conhecimento. Porém, ao olharmos mais em detalhes os turnos, notamos que o professor não faz reparos gramaticais e que o conteúdo dos turnos é ligado ao significado e não à forma linguística.

Isso, em nossa opinião, significa que a duração maior dos turnos do professor, quando se seleciona para seguir falando, pode ser explicada mais pela sua competência linguístico-comunicativa na língua, que lhe permite produzir turnos obviamente maiores, do que pelo seu papel de professor. É possível afirmar com base no conteúdo dos turnos, que neste contexto, o fato de o professor ser mais competente na língua é o maior motivo para que produza turnos mais longos.

5.2.1.2 Aluno se seleciona para continuar falando

Do ponto de vista quantitativo, as ocorrências de alunos que se selecionam para continuar falando são um pouco menos numerosas que as do professor. Em geral, os turnos dos alunos são também mais curtos; raramente algum aluno produz turnos de cumprimento comparável com aqueles do professor.

Isso significa que o aluno, quando se seleciona para seguir falando, o faz só uma vez e depois outra pessoa toma a palavra, como no exemplo 4; isto é, os alunos, em geral, reaplicam a regra que lhes permite de se selecionar para continuar a falar, no mesmo turno, uma vez só, enquanto o professor, não raro, produz turnos em que se seleciona várias vezes, como no exemplo 2 da seção anterior.

Exemplo 4 (aula 7)

1. A: eh per me sei stato molto difficile la seconda volta
   eh para mim foi muito difícil a segunda vez
2. P: perché tu eri senza visto (..)
   porque você estava sem visto (..)
3. A: perché sono andato con il mio fidanzato e lui non parla niente niente (.) solo
4. portoghese e siamo arrivato in Spagna (..) (**LRT**) in Spagna è peggiore
   porque eu fui com meu namorado e ele não fala nada nada (.) só português e chegamos na Espanha (.) (**LRT**) *na Espanha é pior*
5. P: sì:? eh c'è stato ci son stati problemi recentemente no?
   sim:? eh houve houve problemas recentemente não?

No exemplo acima, observa-se um exemplo típico de como se desenvolvem, em nossos dados, as seleções para seguir falando por parte de um aluno: o aluno se auto-seleciona apenas uma vez e depois o professor ou outro falante toma a palavra.

O fato de que os turnos dos alunos sejam mais curtos que os do professor, parece, pelo menos em parte, devido ao diferente nível de competência linguística. De fato, os alunos, frequentemente, demonstram dúvidas linguísticas, explicitadas por meio de perguntas diretas do tipo 'Como se diz ..', ou de pausas e hesitações. Isso faz com que eles interrompam com mais frequência os seus turnos, deixando-os mais breves. Isso acontece embora haja poucos reparos linguísticos[173] efetuados por parte do professor, que parece propiciar um ambiente que visa a motivar os alunos a falarem mais e sem muitas interrupções. É interessante notar que os pedidos de correção de tipo formal são realizados pelos próprios alunos. Veja-se o exemplo 5, em que uma aluna está contando que, durante uma recente viagem para os Estados Unidos, falou italiano com uma pessoa que conheceu lá:

Exemplo 5 (aula 8)

1. D: sì sì io mi comuniquei come si *parla comuniquei?
   sim sim eu me comuniquei como se diz comuniquei?
2. P: io::
   eu::
3. D: *comunicato (..) bene
   comunicado (..) bem
4. A: lei ha (..)
   ela tem
5. P: lei non ha

[173] A parte relativa a reparos e correções gramaticais será tratada na seção 4.3; porém, olhando os exemplos de conversa transcritos até aqui a tendência a não considerar os desvios linguísticos como problemas parece evidente.

ela não tem

6. D: perché inglês eu sou pessima (..) orribile (.) (**LRT**) ma sono (…)
   *porque inglês eu sou pessima (..) horrível (.) (**LRT**) mas sou (...)*
7. P: soddisfatta comunque
   satisfeita de toda forma
8. D: como se diz sou capaz?
   como se diz sou capaz?
9. P: capace
   capaz
10. D: sono capace di *comunicarmi
    sou capaz de me comunicar

No exemplo acima, podemos perceber como a fala de D está fragmentada. Na linha 1, a aluna pede um reparo lexical, porque não conhece a palavra que deseja utilizar; na linha 2, o professor, em vez de fornecer essa palavra, espera que outro aluno, ou a própria aluna D, faça a correção; na linha 3, D toma a palavra para tentar se corrigir; na linha 4, outra aluna toma a palavra para também tentar a correção; na linha 6, D retoma a palavra para continuar o seu turno – alternando italiano e português – mas logo depois, P toma a palavra (linha 7) completando finalmente o enunciado de D, talvez, por causa da longa pausa da aluna. Na linha 8, D, não aceitando a forma como P completou, pergunta como se diz uma palavra e, depois que P fornece a resposta (linha 9), ela completa a ideia que queria expressar (linha 10).

A maioria dos turnos (exemplo 5) consiste em reparos e pedidos de reparo, ou seja, têm a ver com problemas comunicativos que precisam ser resolvidos para que a interação possa continuar. Observa-se também, que esses problemas são de tipo gramático-lexical. É possível supor que, sem essas dúvidas, a aluna teria produzido um único turno, em italiano, como este: "sim, eu me comuniquei bem (em italiano), porque em inglês eu sou péssima, horrível, mas sou capaz de me comunicar". Nesse hipotético turno, encontramos dois lugares transicionais em vez de só um, como no turno efetivamente produzido por D.

Em outros momentos, os impedimentos para criação de turnos mais longos – e de auto-seleções para seguir falando – são de tipo não gramatical, ligados ao significado e à compreensão da fala do outro, como no exemplo seguinte, em que uma aluna está contando o que lhe aconteceu durante uma viagem:

Exemplo 6 (aula 8)

1. A: quando sono stata a Foz de Iguaçu il mese scorso (..) ci è successo qualcosa ma: (..)
   quando fui para Foz de Iguaçu no mês passado (..) nos aconteceu algo mas (..)

2. P: a te?
   a você?
3. A: a me no ma a mia cu- cu- cus- cugina e mio suo fidanzato
   a mim não mas a minha pri- pri- prin- prima e meu seu noivo
4. P: eravate insieme
   vocês estavam juntos
5. A: sì *s'è stato (..) *è passato nella tv e tutto.
   *sim *houve (..) *passaram na tv e tudo.*
6. P: sì? e cos'è successo?
   sim? e o que é que aconteceu?
7. A: eravamo na nella *posada i (..) sabato (..) era mezzanotte e qualcosa (.)
   nós estavamos em na pousada i (..) sábado (..) era meia noite e algo
8. P: in territorio brasiliano o argentino?
   em territorio brasileiro ou argentino?
9. A: *in Foz de Iguaçu
   **em Foz de Iguaçu*

No exemplo acima, pode-se ver como as intervenções do professor (linhas 2, 4, 6 e 8) têm o objetivo de obter notícias sobre a história que a aluna estava contando, de certa forma antecipando informações que ela mesma daria ao continuar falando. Diferentemente do exemplo 5, as intervenções de P são aqui referidas ao conteúdo da história, e não às formas linguísticas. Enquanto nas linhas 1 e 7 a aluna faz uma pausa, o que poderia justificar as intervenções do professor, nos outros casos, o professor toma a palavra quase interrompendo a aluna, com perguntas ou comentários. A interação observada na transcrição acima pode por um lado ser considerada normal, em uma conversa ordinária, porém a impressão que fica é que o professor poderia deixar mais tempo para a aluna desenvolver seus próprios turnos.

Dos exemplos acima, notamos como as seleções dos alunos para continuar a falar parecem estar limitadas por duas razões principais. Por um lado, seus turnos têm como fatores limitadores as dúvidas linguísticas dos aprendizes (exemplo 5), que se manifestam por meio de pausas no fluxo da fala, palavras incompletas, hesitações etc.; por outro, os comentários (linha 4, exemplo 6) ou perguntas (linhas 2, 8, exemplo 6) do professor que servem para obter informações consideradas importantes[174]. Em ambos os casos, a consequência é uma fragmentação dos enunciados do aluno falante em vários turnos, interpostos por intervenções do professor ou de outros alunos. Portanto, podemos dizer que a competência do aluno

[174] È o que acontece no Exemplo 6, quando o professor (linha 8) pergunta para a aluna, que já tinha dito que a história contada se passava em Foz de Iguaçu, se ela estava na parte brasileira ou argentina de Foz de Iguaçu. Evidentemente, o professor nesse momento considerou essa informação importante para entender (melhor) a história.

influencia a presença (e a falta) de seleções para continuar a falar, assim como a influenciam algumas intervenções do professor.

5.2.2 Participante se seleciona como próximo falante

Esta categoria de seleção representa, sem dúvida, a mais frequente dos três tipos de alocação de turnos, encontrados em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), e que estão sendo utilizados na presente pesquisa para analisar nossos dados. A presente categoria se manifesta quando um interlocutor, que não está falando, se auto-candidata para tomar a palavra e entrar na conversa, realizando esse movimento conversacional de forma autônoma, isto é, sem que nenhum outro participante o selecione.

A utilização, por parte dos alunos, dessa forma de alocação de turno é um fato importante, já que a auto-seleção, além de ser um direito conversacional (DINGS, 2007), é uma forma de quebrar a sequência, que caracteriza muitas interações em sala de aula, Iniciação-Resposta-Avaliação, em que os alunos são sempre selecionados pelo professor para a Resposta.

5.2.2.1 Professor se seleciona como próximo falante

As ocorrências do professor se auto-selecionando são numerosas: na maioria dos turnos em que ele está falando é porque se auto-seleciona, sendo que a outra forma é quando um aluno o seleciona ou quando ele seleciona outro participante. Os casos de auto-seleção em que o professor realiza um reparo no turno de um aluno serão tratados de forma mais exaustiva na seção 4.3, dedicada aos reparos.

As auto-seleções do professor assumem, frequentemente, a forma de (tentativas de) contribuições ao turno do aluno, com comentários e completamentações. Vejam-se os exemplos seguintes:

Exemplo 7 (aula 6)

1. A: no nella no mia mia madre dice che io sono arrabbiata solo a casa mia (.) io penso
2. che io (..) sono arrabbiata nella nella fuori ma non può dire niente non posso dire

3. niente (..)
   não na não minha minha mãe diz que eu estou brava só em casa (.) eu acho que eu (..) estou brava na na fora mas não pode dizer nada não posso dizer nada (..)
4. P: torni a casa e:: e ((risadas)) esplodi
   você volta para casa e:: e ((risadas)) você explode
5. E: qualche volta non è molto sicuro
   algumas vezes não é muito seguro

Neste exemplo, o professor, na linha 4, se auto-seleciona para comentar o que uma aluna disse no turno anterior ao seu. Note-se que ele toma a palavra após uma pausa de A (final da linha 3) que representa um lugar relevante para transição e, portanto, permite que outro falante possa tomar a palavra, dentro das regras interacionais.

A mesma coisa acontece no exemplo 8, em que uma aluna está contando uma história que lhe aconteceu durante uma viagem em que teve problemas em todos os aeroportos, por causa da falta de um carimbo no passaporte. No exemplo a seguir, a auto-seleção do professor, na linha 7, tem o valor de 'resumo' da narrativa da aluna.

Exemplo 8 (aula 7)

1. A: sì tutti se- sempre arrivavano e io viaggiavo e piangevo (..) sono arrivata a Londra e i i poliziotto
   sim todos se- sempre chegavam e eu viajava e chorava (..) cheguei em Londres e os os policial
2. P: i poliziotti o il poliziotto?
   os policiais ou o policial?
3. A: mi ha detto ciao e io, aspetta posso spiegare ((risadas)) io
   me *disse olá e eu, espere eu posso explicar ((risadas)) eu*
4. E: prima di tutto
   antes de tudo
5. A: lui mi ha detto sì::
   ele me disse si::m
6. E: prima di tutto
   antes de tudo
7. P: hai già hai già messo le mani avanti
   você já antecipou a possível pergunta

Os exemplos acima representam ocorrências comuns em nossos dados. As auto-seleções citadas nos dois exemplos são "contribuições colaborativas" (DINGS, 2007) e podem ser consideradas movimentos do professor para co-construção da interação, visto que ele esta demonstrando compreensão da situação por meio da elaboração de um resumo do que é dito.

Outra forma que o professor utiliza para se selecionar como próximo falante é tomando a palavra quando o falante corrente ainda não chegou em um lugar transicional. Em nossos dados, isso acontece em duas formas principais: na primeira, P toma a palavra depois de uma pausa do aluno em que esse último está, de forma evidente, procurando uma palavra; na segunda (exemplo 9), o professor interrompe a fala do aluno. O primeiro tipo será tratado na seção relativa aos reparos, já que a intervenção do professor antes de uma pausa que indica uma dificuldade do aprendiz para continuar, configurando, consequente e possivelmente[175], um problema interacional a ser reparado.

O segundo tipo, em que o professor, ao se auto-selecionar interrompe a fala do aluno, antes que ele chegue a um lugar relevante para transição, representa um tipo comum nas conversas analisadas; veja-se o exemplo seguinte, em que os participantes estão falando sobre o hábito brasileiro de compartilhar a comida com pessoas conhecidas que estão próximas.

Exemplo 9 (aula 1)

1. E: così è *estragno per me che la persona mangia =
   assim é estranho para mim que a pessoa come =
2. P: = strano
   = estranho
3. E: strano per me che la persona mangia da- davanti a te e =
   estranho para mim que a pessoa come na sua frente e =
4. P: = da sola (.) qualsiasi cibo (..)
   =sozinha (.) qualquer comida
5. E: sì (…)
   sim (…)
6. P: quindi è una cosa culturale quella di dividere le cose
   então é uma coisa cultural a de dividir as coisas

No excerto anterior, o professor ao se auto-selecionar[176], interrompe o aluno e completa o turno desse último (linha 4). É interessante notar que, depois da intervenção do professor, o aluno não completa o próprio enunciado interrompido pelo professor, se limitando a produzir um turno muito breve de confirmação (linha 5). Portanto, podemos dizer que, neste caso, a auto-seleção do professor por meio de interrupção teve o efeito de inibir a produção do aluno.

De forma praticamente igual, isso acontece no exemplo que apresentamos a seguir, em que P se auto-seleciona como próximo falante, interrompendo A que, na linha 1, estava contando

[175] Dissemos "possivelmente" porque para que isso se configure realmente como problema comunicativo é preciso que seja considerado como tal pelos participantes.

[176] Neste exemplo, há também outra auto-seleção do professor, na linha 2, mas visto que representa um reparo, não será analisada aqui.

um fato que lhe aconteceu. Além de ser bastante evidente que A não tinha chegado ainda ao final do seu turno, notamos aqui que a palavra ‘quando’ apresenta um alongamento vocálico, o que pode representar um recurso utilizado pelos falantes para ‘segurar’ o turno (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

Exemplo 10 (aula 7)

1. A: e dopo una lunga intrevista loro hanno ma- (..) perguntado perguntado (..) quando:: =
   e depois de uma longa entrevista eles têm pe- perguntado perguntado (..) quando:: =
2. P: = tipo cosa ci fai qua perché sei::
   tipo o que você está fazendo aqui porque é::
3. A: sì denaro che va fare dove va stare e:: passagem
   sim dinheiro o que vai fazer onde vai ficar e:: passagem

Nos exemplos 9 e 10, nas linhas 4 e 2, respectivamente, as auto-seleções do professor podem ser consideradas ‘encerramentos colaborativos’, movimentos comunicativos em que o falante completa o turno do falante anterior. Esses movimentos demonstram um alto grau de envolvimento na interação, já que o interlocutor que está ouvindo, ao intervir na conversa estaria adotando o ponto de vista do falante e falando ‘com sua voz’ (DINGS, 2007).

5.2.2.2 Aluno se seleciona como próximo falante

Como afirmamos na seção 3.4.1, as interações em sala de aula são caracterizadas pela sequência Iniciação-Resposta-Avaliação, em que os alunos têm apenas direito à Resposta, ou seja, eles são selecionados pelo professor e, conforme as regras interacionais, devem tomar o turno *nesse* momento**.** Ao contrário, a análise das conversas em nossa sala de aula revelou que, na maioria dos casos, os alunos não são selecionados pelo professor, mas se auto-selecionam como próximos falantes.

Em geral, as auto-seleções são relativas ao conteúdo e revelam envolvimento na conversa, como no seguinte exemplo, em que os participantes falam sobre como variedades linguísticas.

Exemplo 11 (aula 7)

1. E: no no va bene ma non si capisca è molto diverso
   não não está bom mas não se entende è muito diferente

2. P: è complicato
   é complicado
3. A: ah tipo =
   ah tipo =
4. E: = il modo di parlare è molto diverso
   = a forma de falar é muito diferente
5. A: estava assistindo the x-factor (..) e c'è c'è uno o l'altro che parla del nord del paese che io
6. non capisco niente
   estava assistindo the x-factor (..) e há há um ou outro que fala do norte do pais que eu não entendo nada
7. P: come lo spagnolo (..) spagnolo ci sono meno differenze però anche spagnolo di Spagna
   como o espanhol (..) espanhol há menos diferenças mais também espanhol de Espanha
8. A: ma si =
   mas se
9. P: = l'accento è diverso
   o acento è diferente
10. A: io io aveva un'amica che era gallega e quando lei parlava con me in spagnolo gallego era
11. come parlasse in portoghese
    eu eu tinha um amiga que era galega e quando ela falava comigo em espanhol galego era como se falasse português
12. E: è vero?
    sério?
13. A: sì è è portoghese ma quando quando lei parlava in spagnolo aì eu perdia tudo ((risadas))
14. era muito (..)
    sim é é português mais quando quando ela falava espanhol aì eu perdia tudo ((risadas)) era muito (..)
15. E: una cosa interessante mi ha mi ha capit- mi ha successo dopo che io ho cominciato a
16. studiare imparare italiano io adesso o: capisco molto meglio spagnolo molto meglio molto
17. meglio, capisco bene e anche il francese qualche volta (.) questo è interessante perché io
18. non ho mai studiato imparato francese nella mia vita
    uma coisa interessante me a- me acon- me aconteceu depois que eu comecei estudar italiano eu agora o: entendo muito melhor espanhol muito melhor muito melhor, entendo bem e também francês alguma vez (.) isso é interessante porque eu nunca estudei francês na minha vida

No exemplo acima, há 6 ocorrências[177] de aluno que se auto-seleciona, realizadas por dois alunos diferentes; nas linhas 4 e 15 o aluno E; nas linhas 3, 5, 8 e 10 a aluna A. Neste fragmento é possível perceber que a participação do professor é mínima, formada de turnos breves, e os protagonistas são os alunos. A aluna A produz quatro auto-seleções como próximo falante: duas mais breves[178] (linhas 3 e 8) e duas mais longas. O aluno E se auto-seleciona duas vezes, de forma bastante relevante para o andamento da conversa; na linha 4,

[177] Os turnos nas linhas 12 e 13 não podem ser incluídos nesta categoria porque representam, respectivamente, um caso de falante que seleciona outro e um caso de falante que é selecionado por outro.
[178] Note-se, porém, que nos dois casos, o seu turno é interrompido por outro participante.

ele interrompe a colega e na linha 15 ele faz um turno muito cumprido, com relação aos padrões analisados em nossos dados.

Ao olharmos as auto-seleções dos alunos, notamos que, frequentemente, acontecem após o turno de outro aluno; e isso, além de indicar um bom grau de participação dos alunos, sinaliza uma posição "de bastidores", de professor/diretor que deixa o palco aos alunos. Veja-se, também, o seguinte exemplo:

Exemplo 12 (aula 7)

1. A: [..] ma il problema è che il mio nonno portoghese è (.) sposato la mia nonna è spagnola e daì
   [..] mas o problema é que meu avô português é (.) casado a minha avó é espanhola e dai
2. E: una mescolanza
   uma mescla
3. A: una mescolanza e il nome […]
   uma mescla e o nome [...]

No trecho acima, a auto-seleção de E na linha 2 representa, ao mesmo tempo tempo, um encerramento colaborativo do turno de A, já que a expressão "daí" é normalmente seguida por uma expressão que indica consequência, produzida pelo mesmo falante[179], e um resumo do que A afirmou na linha 1, ou contribuição colaborativa. Os dois tipos de 'colaboração' indicam, antes de tudo, que a pessoa que os realiza está acompanhando e ententendeu o que interlocutor disse; mas, também, informam-nos que o participante – o aluno E em nosso caso - está assumindo o ponto de vista – e a voz – do falante.

Os tipos de auto-seleção descritos acima aparecem também como contribuição aos turnos do professor, como no exemplo seguinte, em que a aluna A completa o turno de P, depois de uma pausa dele, com um comentário pertinente e irônico.

Exemplo 13 (aula 7)

1. P: la seconda volta che sono andato il sistema era con appuntamento per cui tu dovevi entrare nel sistema su internet (..)
   a segunda vez que fui o sistema era com dia marcado por isso você tinha que entrar no sistema na Internet (..)
2. A: e aspettare un anno
   e esperar um ano

[179] Evidentemente, quando essa expressão é pronunciada com entonação ascendente é uma seleção de outro falante.

Em outros casos, os alunos realizam sua seleção interrompendo o turno do professor, como no exemplo 14, em que os participantes estão conversando sobre a prática da tradução:

Exemplo 14 (aula 7)

1. P: […] se puoi cambiare senza cambiare il significato usare un'altra parola si può fare non si può fare
   […] se você pode mudar sem mudar o significado utilizar outra palavra se pode ser feito não pode ser feito
2. Re: questa è è una vecchia discussione se si può cambiare non si può cambiare
   esta é é uma velha discussão se pode mudar não se pode mudar
3. P: penso che la risposta dovrebbe =
   acho que a resposta deveria =
4. L: = traduttore traditore
   = tradutor traidor
5. P: la risposta molti dicono che è sì si può cambiare se non si (.)
   a resposta muitos dizem que é sim se pode mudar se não se (.)
6. L: se non si perde il (..)
   se não se perde o (..)
7. P: se non (..)
   se não (..)
8. Re: ma ad esempio in inglese non si usa molto la voce passiva (.) non va bene (.) in
9. portoghese si usa di più e così cambio o non cambio?
   mas por exemplo em inglês não se utiliza muito a voz passiva (.) não é bom (.) em português se utiliza mais e assim mudo ou não mudo?
10. P: perché =
    porque =
11. Re: = lascio o non lascio?
    = deixo ou não deixo?

Neste exemplo, há cinco ocorrências de auto-seleção por parte dos alunos (linhas 2, 4, 6, 8 e 11). Na linha 4, A interrompe o professor com um breve comentário; na linha 6, acontece a mesma coisa, mas P tinha feito uma pequena pausa no final do seu turno (linha 5); na linha 11, E interrompe o turno do professor, para completar o turno começado na linha 8. Essas interrupções, por um lado podem ser consideradas comuns nas conversas, sobretudo, em caso de temas polêmicos ou aos quais os participantes se sentem muito próximos; por outro lado, elas dizem respeito aos papeis de professor e aluno, já que demonstrariam uma igualdade de posições, em que qualquer um pode interromper o outro. Veja-se que, ao contrário do que acontecia com o professor que interrompe o aluno, aqui o professor, após ser interrompido na linha 3, reivindica seu turno de novo (linha 5) para completar sua narrativa.

Em várias ocasiões, as auto-seleções dos alunos representam reparos da produção de outros alunos; essas ocorrências serão analisadas na parte relativa aos reparos, em particular na seção sobre reparos hétero-iniciados.

A partir da análise realizada até aqui, nota-se que o número relativamente alto de ocorrências de auto-seleções, por parte de alunos, resulta em uma grande variedade de "tipos", que demonstram que até mesmo quando os recursos linguísticos apresentam algum "problema"[180], os alunos conseguem realizar ações comunicativas cujo uso da língua exigiria um bom conhecimento. Veja-se, para concluir, a seguinte interação em que P depois de contar sobre uma tradução que ele vai fazer gratuitamente, fala sobre o livro a traduzir (linha 1) e o aluno E se auto-seleciona para realizar um comentário irônico.

Exemplo 15 (aula 7)

1. P: e:: non è grande (..) è perché ci sarà un evento alla Usp
   e:: não è grande (..) é porque haverá um evento na Usp
2. E: quattrocento pagine
   quatrocentas páginas
3. P: no no
   não não

5.2.3 Falante seleciona um próximo falante

Quando o falante chega a um possível lugar relevante para transição, pode, entre várias opções, selecionar outro falante. Nesta parte, analisaremos como o professor e os alunos utilizam essa possibilidade de identificar outro interlocutor como próximo falante. Como feito nas seções anteriores, distinguiremos as seleções feitas pelo professor ou por um aluno.

5.2.3.1 Professor seleciona aluno(s) como próximo(s) falante(s)

Nossos dados indicam que as ocorrências de seleções por parte do professor são quantitativamente maiores que a seleção do professor por parte de um aluno. Nota-se também que, normalmente, o professor seleciona um só aluno, por meio de uma pergunta.

[180] Além de ter sido tratada na parte teórica deste trabalho, a questão dos problemas linguísticos dos alunos aparece de forma evidente nos excertos de conversa apresentados.

Na maioria dos casos, essas seleções são reparos que podem ser ligados à forma ou, mais frequentemente, ao conteúdo dos enunciados; essas ocorrências serão tratadas, mais detalhadamente, na parte relativa aos reparos.

Nos casos restantes, em geral, as seleções do professor são pedidos de informações sobre o que o aluno acaba de dizer, como no exemplo 16, em que A está contando o que lhe aconteceu na Grécia, ou no exemplo 17, em que uma aluna está contando sobre o café da manhã que tomava na Inglaterra.

Exemplo 16 (aula 7)

1. A: in in in Mykonos il griego quase me bateu (..) perché lui lui e:: lui parlava non c'è ((um carimbo anterior de um outro país)) io non timbro
   em em Mykonos o grego quase me bateu (..) porque ele ele e:: ele falava não há ((um carimbo anterior de um outro país)) eu não vou carimbar
2. P: e perché? lui aveva bisogno di vedere il timbro spagnolo?
   e por que? ele precisava ver o carimbo espanhol?
3. A: perché era il primo e io io parlavo ma sono qui […]
   porque era o primeiro e eu eu falava mas estou aqui [...]

Exemplo 17 (aula 6)

1. A: e toma- pomodoro .. e quello che loro chiamano ((incompreensível) english breakfast (..) bacon
   e toma- tomate (..) e o que eles chamam ((incompreensível)) english breakfast (..) bacon
2. P: con caffè?
   com café?
3. A: caffè
   café

Quando P seleciona mais que um aluno, há raríssimos casos em que faz uma pergunta para a qual ele já sabe a resposta, típico das interações que visam a testar o conhecimento do aluno, e comum na sequência Iniciação-Resposta-Avaliação, caso ilustrado no exemplo seguinte, em que os participantes estão conversando sobre futebol.

Exemplo 18 (aula 3)

1. P: quattro no il Brasile cinque l'Italia sei no assolutamente (..) allora l'Italia ha vinto nel 34 e nel 38 (.) che si dice che comunque fossero dei campionati non molto regolari perché in quel nel 34 e nel 38 cosa c'era in Italia? (…) che periodo storico era?
   quatro não Brasil cinco Itália seis não com certeza (..) então Itália ganhou em 34 e em 38 (.) que dizem que de toda forma fossem copas não muito regulares porque nesse em 34 e em 38 o que havia na Itália? (...) que período histórico era?
2. D: la guerra
   a guerra
3. P: eh la guerra non era ancora iniziata perché inizia nel 39
   eh a guerra ainda não tinha começado porque começa em 39
4. D: primeira
   primeira
5. P: inizia nel 39 la guerra però c'era il fascismo
   começa em 39 a guerra mais havia o fascismo

No fragmento acima, o professor, ao discutir com os alunos sobre as copa do mundo em que a seleção da Itália ganhou em 1934 e 1938, pergunta para a grupo (linha 1) se eles sabem que período histórico a Itália estava passando naqueles anos, mas ele conhece já a resposta. Na linha 3, o professor indica que a resposta está errada e que a pergunta da linha 1 ainda estava valendo. Na linha 4, a mesma aluna tenta de novo uma resposta e, no final, é o próprio professor quem fornece a resposta para o grupo.

Em muitos casos, P seleciona o grupo como forma de propiciar a conversa[181], seja para fornecer um insumo, seja para estimular a produção oral, quando os alunos não falam. No excerto que apresentamos a seguir, durante uma conversa sobre hábitos culturais que podem influenciar a comunicação, o professor faz uma pergunta para motivar os alunos a falar mais:

Exemplo 19 (aula 1)

1. P: [...] e:: che altro? (..) ci sono altre cose? (…...)
   […] e:: o que mais? (..) há outras coisas? (…..)
2. E: qualche volta abbiamo problemi di di:: di (..) perché per noi brasiliani è: è è comune e e:: toccare la gente
   às vezes temos problemas de de:: de (..) porque para nós brasileiros é: é é comum e e:: tocar as pessoas

Note-se, acima, que depois da pergunta de P (final da linha 1) há uma pausa muito longa, antes que alguém responda. Quando P não seleciona ninguém em particular, é comum que se criem essas pausas longas e, em alguns casos, o professor decide mudar a forma de agir, selecionando um só aluno se anteriormente tinha feito uma pergunta para todo o grupo, ou vice-versa.

[181] No exemplo 6, também há ocorrências de perguntas do professor, mas nesse caso, mais do que propiciar a conversa, as perguntas pareciam dificultar o desenvolvimento dos turnos da aluna.

5.2.3.2 Aluno seleciona outro(s) como próximo(s) falante(s)

Em muitos casos, quando um aluno, que detém o turno, seleciona outro interlocutor, refere-se à estrutura linguística do enunciado, isto é, trata-se de pedidos de reparo gramatical, os quais serão tratados na seção dedicada aos reparos. Nesses casos, a estrutura da interação é sempre bastante parecida:

Exemplo 20 (aula 7)

1. C: ma io faccio anche questo in portoghese ho scritto come in italiano
   mas eu faço isso também em português escrevi como em italiano
2. P: sì
   sim
3. C: io ero ero felice (.) felice?
   eu era era feliz (.) feliz?
4. P: sì
   sim
5. C: perché questo è buono
   porque isso é bom

No exemplo acima, um aluno está falando e seleciona outro (linha 3) porque não tem certeza de que a palavra que utilizou é correta. Na linha seguinte, P toma a palavra e resolve o problema interacional, confirmando que a palavra é correta. Nesses casos de pedido de reparo, feitos por alunos, é difícil definir, com clareza, para quem os alunos estão dirigindo a pergunta, já que não é selecionado ninguém em particular, porém, na maioria dos casos, é o professor quem responde.

Ao pensar que o selecionado seja apenas o professor, estamos fazendo inferências sobre o papel desse último, mas na verdade o aluno nunca seleciona o professor em particular, isto é, teoricamente, a pergunta pode ser dirigida para qualquer participante[182].

A seguir um exemplo de aluno que seleciona, explicitamente, o professor:

Exemplo 21 (aula 2)

1. C: sei andato qui a San Paolo per studiare, per la Pós?
   você foi aqui em São Paulo para estudar, para a Pós?
2. P: eh la prima volta che son venuto stavo ho fatto un anno di assistente qua prima di entrare

[182] A dificuldade, ou ambiguedade, tem a ver com as limitações devidas à utilização de gravações exclusivamente áudio, discutidas na seção 2.3 deste trabalho.

3. nella pós
   eh a primeira vez que vim estava fiz um ano como monitor aqui antes de entrar na pós

Também no exemplo 22 (trecho que antecede o exemplo 15), podemos ver ocorrências de alunos selecionando o professor (linhas 2, 3 e 6). Note-se que na linha 6, A seleciona o professor interrompendo o turno dele.

Exemplo 22 (aula 7)

1. P: io ho iniziato la traduzione di un libro
   eu comecei a tradução de um livro
2. E: francese?
   francês?
3. A: dal portoghese all'italiano?
   do português para o italiano?
4. P: sì dal portoghese all'italiano .. gratis naturalmente . faccio sempre lavori gratis eh ci
5. so =
   sim do português para o italiano (..) gratis naturalmente (.) sempre faço trabalhos de graça eh exist =
6. A: = ma perché gratis?
   = mas porque de graça?
7. P: non lo so […]
   não sei […]

O exemplo seguinte representa um caso bem específico de aluno que seleciona outro (professor):

Exemplo 23 (aula 5)

1. E: una domanda
   uma pergunta
2. P: dimmi
   diga
3. E: voi italiano
   vocês italiano
4. P: voi:?
   vocês?
5. E: voi italiani fa- fate colazione a casa o no? (.) o dipende della regione
   vocês italianos to- tomam o café da manhã em casa ou não? (.) ou depende do estado?
6. P: no (.) non dipende tanto dalla regione (.) dipende dal lavoro che fai […]
   não (.) não depende tanto do estado (.) depende do trabalho que você faz [...]

No exemplo anterior, E começa a falar depois que o professor anuncia o começo de uma atividade com o livro didático. Isso acontece após uma conversa que o grupo estava tendo

sobre hábitos alimentares, originada a partir de um trecho do livro que os alunos havíam lido em casa. Na linha 1, E seleciona o professor não com uma pergunta direta – como acontece na quase totalidade das ocorrências de falante que seleciona outro participante – mas com um pedido de autorização para fazer uma pergunta, iniciada na linha 3 e completada na linha 5.

O pedido de autorização que introduz a pergunta justifica-se, talvez, pelo fato de que, quando E toma a palavra na linha 1, o professor já tinha anunciado o começo de outra atividade, enquanto a pergunta do aluno referia-se ainda ao tópico anterior de conversa. Nesse momento, o aluno demonstra um notável uso da competência interacional, pois entende que fazer uma pergunta desse tipo sem uma 'introdução' poderia ter causado estranhamento ao professor, que já havia introduzido outro tópico.

Note-se, aqui, que o começo da pergunta (linha 3), é corrigido pelo professor e ele, antes de saber o conteúdo da pergunta, interrompe o aluno por causa de uma falta na concordância entre pronome e verbo. Esse tema, a ser visto com mais detalhes na seção seguinte, representa, sem alguma dúvida, algo relacionado com os papéis de professor e alunos na sala de aula.

Nos dados analisados, há poucos casos de alunos que selecionam outro aluno; nota-se, também, que eles evocam sempre os mesmos alunos e alguns deles nunca utilizam esse recurso.

5.3 A organização do sistema dos reparos

Ao longo da seção anterior sobre alocação de turnos foram feitas várias referências à organização dos reparos, já que são dois recursos interacionais estritamente relacionados (LODER, 2008). Durante qualquer interação, surgem, frequentemente, problemas devidos à falta de compreensão ou ao fato de não ter ouvido. Na sala de aula de línguas estrangeiras, os reparos mais frequentes são os ligados às estruturas linguísticas.

A ausência de reparos não significa, porém, que não existam problemas, e sim, que não existem problemas *para* os participantes da interação. Por exemplo, veja-se o exemplo 16, citado acima, em que a aluna utiliza por duas vezes o verbo 'parlare' em vez do verbo 'dire'[183]. O fato de que não haja correção nos diz que o desvio linguístico *não* representa, nessa situação, um problema. Por outro lado, no exemplo 23, o professor (linha 4) indica a E

[183] Também, veja-se, o exemplo 18: na linha 4, o professor não repara uma expressão em português da aluna, sinalizando que não representa um problema, *para ele*, na interação.

que existe um problema no seu turno anterior (linha 3), assim que ele, na linha 6, repara o problema antes de continuar falando.

O trabalho seminal sobre o tema de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) demonstrou que na fala-em-interação cotidiana existe uma preferência por reparos auto-iniciados e auto-concluídos. Outros estudos, citados em Dings (2007), indicam que durante interações entre falantes nativos e não nativos, muitos erros não são corrigidos, quando não afetam diretamente a comunicação. Os resultados da pesquisa de Dings apontam na mesma direção, além de mostrar que os mesmos problemas às vezes são reparados e outras vezes não, sendo que quando um falante realiza um reparo, é mais provável que outros reparos sigam logo depois.

A seção sobre reparos será dividida em 4 subseções, seguindo as já citadas categorias encontradas por Schegloff; Jefferson e Sacks (1977): reparo auto-iniciado e auto-concluído; reparo auto-iniciado e hétero-concluido; reparo hétero-iniciado e auto-concluído e reparo hétero-iniciado e hétero-concluído. Os dados serão analisados com foco em quem realiza o reparo e também, se este é de tipo gramatical ou se está relacionado ao conteúdo.

Faz-se necessário, porém, evidenciar um dado importante: a grande maioria dos desvios linguísticos não foi objeto de reparo por parte dos participantes da interação. Por outro lado, como veremos, não há aparentes motivos para que algumas vezes haja reparos e outras vezes não. Contudo, os reparos de tipo gramatical constituem o tipo mais representativo em nossos dados.

5.3.1 Reparo auto-iniciado e auto-concluido

Este tipo de reparo é o predominante em conversas ordinárias fora da sala de aula; embora isso não seja a realidade das conversas analisadas neste trabalho, trata-se de uma categoria presente e que traz informações importantes sob diferentes aspectos.

Primeiramente, nota-se que eles são quase sempre levados a cabo por alunos e estão relacionados a problemas lexicais ou morfossintáticos, como demonstram os seguintes exemplos[184]:

[184] Quanto às transcrições dos exemplos, cabe esclarecer que será evidenciado, no original em italiano, o problema (linguístico ou não linguístico), antepondo um asterisco à palavra ou expressão; tentaremos deixar claro o problema também na tradução em português, mas houve casos em que isso foi difícil; e optamos, então, por colocar a explicação entre parênteses.

Exemplo 24 (aula 4)

E: ma dai (.) non *si non ti fidi [di te stesso]
ah va (.) você não confias confia (usa o pronome reflexivo de terceira pessoa; depois se corrige e usa o pronome de segunda pessoa) [em ti mesmo]
P: [no: nel senso] nel momento
[não: no sentido] no momento

Exemplo 25 (aula 5)

A: no ma se tu *ha bisogno di hai hai bisogno di una espressione di una parola (..) *può usare
não mas se você precisa de (usa a terceira pessoa do verbo em vez da segunda) uma expressão de uma palavra (..) pode utilizar (usa a terceira pessoa em vez da segunda)

No exemplo acima, nota-se que A inicia e completa o reparo em uma ocasião, mas não leva em conta o outro desvio gramatical no final do mesmo turno.

Em vários casos, os reparos deste tipo são realizados por meio de uma troca de código: o aluno começa utilizando o português e realiza o reparo passando ao italiano, como no exemplo a seguir. Podemos ver que A pronuncia a palavra 'educação' em português, em tom mais baixo do que o restante, e logo depois ela se auto-corrige. Note-se que depois de poucas palavras há outro auto-reparo, quando a aluna retira o 'più' do enunciado que estava formando.

Exemplo 26 (aula 4)

C: ma per .. *°educação° . per l'educazione, perché una persona più v- una persona vecchia no nel passato questo era un una regola
mas para (..)°educação° (.) para educação, porque uma pessoa mais v- uma pessoa velha não no passado essa era uma regra

No exemplo seguinte (27), a aluna C aponta como problemática a expressão '*le undici di notte*' (onze da noite). Na linha 1, a aluna já demonstra uma dúvida relativa ao número '*undici*' – evidenciada pela entonação ascendente e pelas duas pausas anteriores a essa palavra; porém, continua, pronunciando várias opções e chegando a negar, no final da linha, a opção correta, quando diz "*di notte no*". Na linha 3, a aluna parece se lembrar da expressão '*di mattina*' e opta pela solução, descartada na linha 1, '*di notte*'; porém, desta vez ela deixa de fora o artigo que é utilizado para dizer as horas após o advérbio 'dopo', produzindo a expressão "dopo undici di notte", em lugar de '*dopo le undici di notte*'.

Exemplo 27 (aula 4)

1. C: di su? loro dopo (.) le (.) undici? *della della notte? undici della sera? (..) di notte no.
   de cima? eles depois (.) as (.) onze? da da noite? onze da tarde (..) da noite não.
2. A: ((risadas))
3. C: di mattina di notte tá dopo *undici di notte lui comincia a fare: molti molt- *barulho
   da manhã da noite tá depois onze da noite ele começa a fazer: muitos muit- barulho
4. E: rumore
   barulho
5. C: rumore
   barulho
6. P: ma di che tipo? rumori di che tipo?
   mas de que tipo? que tipo de barulho?

No exemplo acima, além do reparo auto-iniciado e concluído por C, é relevante notar que o professor não realiza nenhum reparo. Nas linhas 1 e 2, a aluna manifesta várias vezes e, de várias formas (entonação ascendente, hesitações, pausas), suas dúvidas, porém ninguém toma a palavra para realizar um reparo. É só na linha 4 que um aluno se seleciona para realizar um reparo em relação a uma palavra que C disse em português. Assim, nessa interação, fica sem reparo a expressão '*undici di notte*' que, como foi dito, precisaria ser acompanhada pelo artigo '*le*'. No final do excerto, o professor se seleciona para fazer uma pergunta sobre o conteúdo do turno de C, ignorando a questão dos problemas estruturais ligados ao enunciado '*undici di notte*'.

5.3.2 Reparo auto-iniciado e hétero-concluído

A categoria analisada nesta seção apresenta um alto numero de ocorrências em nossos dados. Esse fato verificado vai ao encontro de outras pesquisas que afirmam que um reparo é menos constrangedor quando é o próprio falante que demonstra hesitação e dúvidas com relação ao seu enunciado[185].

Nos reparos deste tipo há um padrão quase fixo: são iniciados por um aluno e são concluídos pelo professor, como no exemplo 28. Porém há casos em que é um aluno que leva a cabo o reparo, como no exemplo 27 (linha 4).

Exemplo 28 (aula 3)

[185] Cf. seção 2.4.2 deste trabalho.

1. C: non è confia- *confiabile? (a palavra "confiabile" não existe em italiano)
   não é confia- confiable?
2. P: non è affidabile
   não é confiável
3. C: affidabile
   confiável

Outra regularidade que pode ser encontrada nos dados diz respeito às formas utilizadas para iniciar os reparos. Acima, por exemplo, encontramos duas maneiras comuns (linha 1): a entonação ascendente no final da palavra/expressão, e a interrupção/silabação da palavra. Muitas vezes, as duas formas são usadas juntamente, como demonstram o exemplo 28 acima e o exemplo 29 (linha 1).

Exemplo 29 (aula 2)

1. A: tutti i giorni in mio (..) venti minuti di (..) pra- pranzo? io ved- guardo un (..) como é que
2. é?
   todos os dias em o meu (..) vinte minutos de (..) almo- almoço? eu vej- assisto um (..) como é que é?
3. P: un capitolo? un episodio
   um capítulo? um episodio?
4. E: telefilm
   série
5. A: telefilm in italiano
   série em italiano

No exemplo 29, é possível ver que A utiliza também uma terceira forma para auto-iniciar o reparo (final da linha 1 e começo linha 2): um pedido explícito de ajuda para a palavra que ela não lembra, ou não conhece, precedido por uma pausa. Neste caso específico, o pedido é em português, mas o encontramos também em italiano. Outras vezes, o aluno se bloqueia e não consegue avançar em seu turno, como no fragmento seguinte:

Exemplo 30 (aula 3)

1. C: il mio amico è auditor ((incompreensível, uma palavra)) (.) lui ha un Blackberry un
2. telefonino ma la (..) ditta? e il suo (..) capo telefo- tele:- (..)
   meu amigo é auditor ((incompreensível, uma palavra)) (.) ele tem um Blackberry um celular mas a (..) empresa? e o chefe (..) telefo- tele:- (..)
3. A: chiama
   chama
4. C: chiama
   chama
5. P: chiama telefona
   chama telefona

Neste exemplo, C auto-inicia um reparo, na linha 2, relativo à palavra '*ditta*', como indica a entonação ascendente; porém, ela continua o turno, chega a uma possível nova iniciação de reparo quando faz uma pausa de dois segundo antes da palavra "capo" e, finalmente, há uma terceira ocorrência de iniciação de reparo (final da linha 2), que observamos quando a aluna se bloqueia enquanto pronuncia a palavra '*telefona*'.

Um aspecto interessante a ser notado acima é que um reparo auto-iniciado pode *não* ser completado[186]. No exemplo 29, encontramos pelo menos um reparo não concluído (linha 1), relativo à palavra '*pranzo*', que é pronunciada com entonação ascendente; o mesmo acontece no exemplo 30 (linha 2) com a palavra "*ditta*". Nos dois casos, a falta de reparo parece ocorrer devido ao fato de que o falante que o começa não deixa tempo para que outro falante o complete; em outras palavras, é como se o mesmo falante considere isso um problema, mas não tão grave a ponto de parar para resolvê-lo. Porém, no exemplo 27, isso não parece ser o caso, já que a aluna demora muito tempo para tentar encontrar a solução, tentando várias opções.

O exemplo 30 ilustra, também, outro aspecto interessante de nossos dados: o fato de que um reparo auto-iniciado possa ser concluído, não pelo professor, e sim por outro aluno participante. Isso, possivelmente, devido à falta de intervenção por parte do professor e remete às seguintes estratégias: deixar os alunos livres de correções para que eles possam desenvolver fluência e, nos casos em que os alunos começam um reparo, evitar uma correção direta para propiciar a reflexão dos alunos. Porém, no caso da interação do exemplo 27 e, em geral, quando o aluno demora muito para encontrar uma solução e interrompe o fluxo da comunicação, um reparo por parte do professor pode ser oportuno para agilizar a conversa.

5.3.3 Reparo hétero-iniciado e auto-concluído

Os reparos são hétero-iniciados quando são iniciados pelo interlocutor – falante náó corrente – e levados a cabo pelo falante que produziu o enunciado com um problema:

Exemplo 31 (aula 16/06)

1. C: quando loro parlano a voce alta .. a voce alta?
   quando eles falam em voz alta (..) em voz alta?
2. P: loro chi?

[186] Ocorrências de reparos auto-iniciados que não são completados por nenhum participante podem ser vistos também no exemplo 27, linhas 1 e 2, no enunciado "*undici di notte*".

eles quem?

3. C: nell'autobus
   no onibus
4. A: le persone
   as pessoas
5. C: le persone (..) alcune persone
   as pessoas (..) algumas pessoas

Acima, pode-se ver que o professor aponta, no primeiro turno de C, um problema a ser resolvido, antes e para que a narrativa possa continuar; o problema é resolvido pelo falante que produziu o enunciado no turno sucessivo (linha 3). Observa-se aqui que, imediatamente depois do turno em que C leva a cabo o reparo, há uma intervenção de outra aluna (linha 4) com o mesma função do reparo concluído por C[187], ou seja, completar o reparo iniciado pelo professor.

Os reparos descritos na interação do exemplo 31 representariam uma nova situação de reparo hétero-iniciado, auto-concluído e hétero-concluído, em que esse último não é o mesmo que iniciou o reparo. Assim, primeiramente, o reparo, iniciado por P na linha 2, é concluído pela mesma aluna que produz o turno problemático, mas, logo depois outra aluna toma a palavra para 'ajudar' e propor outra forma de completar; o que é aceito por C (linha 5), que o reutiliza e até o modifica para deixá-lo mais claro. É notável essa colaboração entre os dois alunos para chegar à solução, o resultado, do problema originalmente sinalizado por P. Em particular, o reparo de A demonstra atenção e interesse na interação, por meio da vontade de contribuir para a resolução do problema.

Do ponto de vista quantitativo, os reparos desta seção são os menos numerosos de todos; nota-se um equilíbrio entre reparos iniciados pelo professor e reparos iniciados pelos alunos. Em geral, quando o reparo é iniciado pelo aluno, é completado pelo professor; quando é o professor quem aponta o problema, é, obviamente, um aluno que leva a cabo o reparo, porém, como vimos no exemplo 31, pode não ser feito pelo mesmo aluno que o começou.

Quando um aluno começa um reparo em relação ao turno do professor, trata-se normalmente de problemas lexicais: o aluno não conhece a palavra pronunciada ou não a ouviu bem; às vezes, pode ser difícil identificar a origem do problema, como se observa no exemplo 32:

Exemplo 32 (aula 4)

[187] Note-se que, no final da linha 1, há também, um reparo auto-iniciado que não é completado por ninguém, sinalizado pela entonação ascendente depois da expressão "a voce alta".

1. P: è ammesso o non è ammesso che una donna usi lo stuzzicadenti a tavola? (..)
   é permitido ou não que uma mulher utilize o palito de dentes na mesa? (..)
2. A: che:?
   que:?
3. C: lo stuzzicadenti
   palito de dentes
4. P: stuzzicadenti, è quello che:: ((fazendo o gesto com as maõs)) quando rimane un pezzetto
5. di =
   palito, é aquele que:: ((fazendo o gesto com as maõs)) quando fica um pedaço de =
6. E: palito
   palito
7. A: ah::
   ah::

Na linha 2, A inicia um reparo no turno do professor; porém não fica totalmente claro se o problema surgiu porque ela não ouviu a palavra, ou porque ela não a conhece. A solução do problema apontado por A acontece em três fases: na primeira (linha 3), outra aluna, C, repete a palavra que o professor disse, como se o problema tivesse sido de escuta; na segunda (linhas 4-5), sendo que na linha anterior C já havia resolvido o problema de escuta, o professor tenta explicar o significado da palavra; na terceira (linha 6), outro aluno, E, interrompendo o professor, oferece uma solução definitiva traduzindo a palavra 'stuzzicadenti', em português. Finalmente, na última linha, A, que iniciou o reparo, 'sela' o reparo, indicando que entendeu, para que a conversa possa seguir em frente.

Como vimos no exemplo 31, aqui também a solução ao problema comunicativo é alcançada de forma colaborativa entre professor e alunos, indicando que a correção e, portanto, o conhecimento, não é papel exclusivo do professor, mas um processo em que a solução é objeto de negociação entre os participantes.

Os reparos hétero-iniciados e auto-concluídos são, em muitas ocasiões, iniciados pelo professor:

Exemplo 33 (aula 4)

1. C: no. io insegnavo a Bovespa
   não. eu trabalhava na Bovespa
2. P: sì, che è il mercato, la borsa valori no?
   sim, que é o mercado, a bolsa de valores não?
3. C: sì, e quando ero nell'acensore? ascensore
   sim e quando eu estava no evador? elevador

O exemplo anterior é representativo do que acontece, geralmente, quando é o professor que começa o reparo na produção de um aluno[188]. É interessante notar que os reparos deste tipo quase nunca estão relacionados a aspectos gramaticais da língua, mas apontam para problemas comunicativos ligados ao conteúdo da conversa. Essa postura, que será discutida com mais detalhes nas considerações finais, pode ser explicada pelo desejo de o professor ter uma conversa que não foque nas estruturas linguísticas e que não seja "interrompida" por debates linguísticos. De fato, em um dos poucos casos em que o professor começa um reparo de tipo gramatical no turno de um aluno, perde-se o foco da conversa e passa-se a conversar sobre o desvio gramatical por um bom tempo.

Exemplo 34 (aula 4)

1. Re: la gente *sono sono pazzi
   o pessoal são são loucos (usa a terceira pessoa plural, deveria ser a terceira do sing.)
2. P: la gente:
   o povo:
3. Re: sono pazzi (..) pazzi
   são loucos (..) loucos
4. P: uhm::
   uhm::
5. Re: va bene (..) no la gente è singolare
   está bem (..) não o pessoal è singular
6. P: eh (..) no. è una parola complicata questa ((escrevendo na lousa))
   eh (..) não. é uma palavra complicada essa ((escrevendo na lousa))
7. Re: la gente è.
   pessoal é.
8. P: ((escrevendo na lousa)) perché sì . sarebbe . diciamo che questo:: questo che tu hai fatto è
9. una cosa che non è così:: strana .. la grammatica dice che non è corretta però è quello che è
10. chiamato accordo a senso (..) quindi tu non fai l'accordo grammaticale […]
    ((escrevendo na lousa)) porque sim (.) seria (.) digamos que este:: este que você fez é uma coisa que não é tão:: estranha (..) a gramática diz que não é correto mas é o que chama-se de acordo segundo o sentido (..) então você não faz o acordo gramatical [...]

Acima, o professor começa o reparo na linha 2, mas não o leva a cabo; na linha seguinte, o aluno não demonstra ter entendido a intenção do professor e repete a mesma expressão; na linha 4, o professor, com uma expressão, indica insatisfação sobre a nova produção do aluno e esse último consegue, no turno seguinte, encontrar o problema que é definitivamente resolvido na linha 7. Pode-se ver como o professor não se limita a corrigir o erro ou, em

[188] Note-se, na linha 3, também um reparo auto-iniciado e auto-concluído com a palavra "ascensore".

seguida, simplesmente aceitar a solução do problema, mas começa um discurso teórico sobre os nomes coletivos, consequentemente, mudando o foco da conversa.

A falta de reparos gramaticais, feitos pelo professor, nesta categoria, como dito nos parágrafos anteriores, pode-se dever ao fato de que o professor não queira 'atrapalhar' a conversa; isso parece ser confirmado na realização, por parte do professor, de outro tipo de reparo gramatical: os hétero-iniciados e hétero-concluídos.

5.3.4 Reparo hétero-iniciado e hétero-concluído

Esses reparos são a categoria mais numerosa presente nos dados; na maioria dos casos são de tipo gramático-lexical. São, quase sempre, realizados pelo professor em duas formas principais: a) o reparo é inserido em um enunciado maior, permitindo que seja mantido o foco no significado; e b) reparos diretos e mais explícitos.

O primeiro tipo é o mais comum nas conversas fora da sala de aula, porque permite que o reparo não interfira no desenvolvimento do tema da conversa; sua utilização é vista, principalmente, nas interações entre falantes nativos e não nativos, já que se refere a problemas ligados à estrutura da língua, como nos exemplos 35 e 36.

Exemplo 35 (aula 4)

1. E: l'uomo è *introdotto prima, o cosa vuoi dire? ((ele usa o verbo errado, deveria ser 'presentato'))
   o homem è apresentado antes, ou o que você quer dizer?
2. B: l'uomo
   o homem
3. P: quindi prima dev'essere presentato l'uomo alla donna. quindi per esempio se Renato, se
4. siamo io e te, oppure se voi due non vi conoscete: […]
   então antes deve ser apresentado o homem à mulher. então por exemplo se Renato se estamos eu e você ou se vocês dois não se conhecem: [...]

Aqui, para fazer uma pergunta para B, o aluno E utiliza um verbo, "introdotto", inapropriado ao contexto, em vez de 'presentato'; depois que B responde a pergunta, o professor toma a palavra, realizando um reparo que insere a forma apropriada dentro de um comentário sobre o tema da conversa. Veja-se, também, o exemplo 36, em que se fala sobre o requintado café da manhã que A tomava na Inglaterra quando morava lá.

Exemplo 36 (aula 5)

1. A: quando ho visto quello (…) quello è completo ((referindo-se ao café da manhã))
   quando eu vi isso (...) isso é completo ((referindo-se ao café da manhã))
2. E: colazione completa
   café da manhá completo
3. A: alle otto *della mattina (utilizou 'della', em vez de 'di', preposição simples)
   às oito de manhã
4. P: ma quindi la la casa (..) alle otto di mattina la casa div- la cucina la casa diventa un
5. inferno perché il fumo e tutte queste cose no? il fumo dei fornelli
   mas então a a casa (..) às oito da manhã a casa torn- a cozinha a casa vira um inferno porque a fumaça e todas essas coisas não? a fumaça dos fogões

No exemplo, vemos que o reparo de P em uma estrutura que A utiliza na linha 3, é inserido em um enunciado maior que representa tanto um reparo na produção da aluna, quanto um comentário sobre o assunto da conversa; assim, a atenção dos participantes consegue ficar focada na conversa, e o reparo gramatical fica mitigado.

O segundo tipo de reparo hétero-iniciado e hétero-concluído feito pelo professor é mais direto, como pode-se observar no excerto a seguir:

Exemplo 37 (aula 5)

1. E: questi giorni sono fortunato. io (..) sono andato a un posto dove si (.) si può comprare
2. cose
   neste dias estou com sorte. eu (..) fui a um lugar onde se (.) se pode comprar coisas
3. P: si possono comprare
   se podem (em italiano, coloca-se o verbo 'poder' no plural) comprar
4. E: si possono comprare cose (..) cose usate cose (..) […]
   se podem comprar coisas (..) coisas usadas (..) [...]

Na linha 1, E produz um enunciado que contém um desvio gramatical, sem que ele, aparentemente, note algum problema. Logo depois que seu turno chega a um lugar transicional, o professor leva a cabo um reparo, fornecendo, de modo direto, a forma correta. No turno seguinte, E repete a forma proposta por P, demonstrando ter recebido e aceito o reparo.

Os reparos de tipo gramatical, vistos nos dois exemplos anteriores, não são sempre levados a cabo pelo professor; há várias ocorrências em que são realizados por alunos, como no exemplo 38. Por um lado, isso demonstra uma boa competência linguística ou, pelo menos, uma grande confiança na própria competência, por outro, podemos relacionar essa liberdade na iniciativa de realizar reparos com o fato de que na conversa mais espontânea, os papeis de professor e alunos são mais fluidos.

Exemplo 38 (aula 3)

1. E: è chiaro è chiaro che tu vedi che è una traduzione
   está claro está claro que você vê que é uma tradução
2. A: che non *fa senso (deveria ter usado o verbo 'avere' em vez de 'fare')
   que não há sentido
3. E: non ha senso sì
   que não faz sentido sim

Exemplo 39 (aula 7)

1. E: adesso sembra che è più facile entrare negli Stati Uniti (..)
   agora parece que é mais fácil entrar nos Estados Unidos (..)
2. A: ma non per noi no per per *l:: *li (..) visto business
   mas não para nós para para o:: o: (..) visto business
3. P: uhm chiaro chi [ha i soldi]
   uhm claro quem [tem dinheiro]
4. E: [visto per gli] affari
   [visto para] negócios
5. A: sì
   sim

Aqui (exemplo 39), E inicia e leva a cabo um reparo (linha 4) em uma expressão de outra aluna na linha 2; nota-se que entre os dois turnos, há um turno de P, que comenta o que A disse, sem fazer nenhum reparo.

5.4 Sumário

A partir da transcrição detalhada das conversas em sala de aula e da audição atenta das gravações, este capítulo analisou a forma como professor e alunos utilizam o sistema de turnos e de reparos, dois recursos que compõem a competência interacional e que são foco de pesquisas na área de análise da conversa. Ao longo do capítulo, evidenciamos também como esse uso caracterizou os papéis de professor e aluno.

Em geral, para cada um desses recursos, apontamos e indicamos o que acontecia na maioria dos casos, ou seja, tentamos identificar as dinâmicas mais comuns e as suas características, norteados pelas categorias encontradas nos dois textos seminais sobre o tema,

"*A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*"[189] e "*The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*"[190]. Por outro lado, prestamos atenção nas particularidades que cada interação tinha e que podiam ser relevantes para nossa análise.

Nas considerações finais, retomaremos os principais resultados da análise de dados ora apresentada, procurando relacioná-los às perguntas de pesquisa que nortearam a pesquisa. Além disso, serão apontadas as limitações do presente trabalho, bem como suas possíveis contribuições para a área de ensino de línguas estrangeiras.

[189] Sacks; Schegloff e Jefferson (1974).
[190] Schegloff; Jefferson e Sacks (1977).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, apresentaremos ao leitor algumas reflexões sobre os resultados desta pesquisa, lembrando que teve como objetivo caracterizar a competência interacional na sala de aula de língua estrangeira, durante conversas entre o professor (pesquisador) e os alunos, conforme explicitado na pergunta de pesquisa principal: "*Como se configura a competência interacional na sala de aula durante a conversa espontânea em um contexto de ensino de italiano como língua estrangeira?"*

Segundo os proponentes do conceito de competência interacional, os anteriores modelos de competência comunicativa eram excessivamente focados no indivíduo e por isso não levavam devidamente em conta algumas habilidades importantes interacionais, em particular, as que os falantes utilizam para conversar em língua estrangeira. A competência interacional é co-construída por todos os participantes, e dentro da interação, eles manifestam ou re-criam suas próprias identidades, ações, habilidades.

Para tanto, no capítulo 4, foram analisados dois recursos interacionais, utilizados por alunos brasileiros e pelo professor em aulas de língua italiana. A análise tinha o objetivo, primeiro, de descrever como os falantes os utilizavam nas conversas em sala de aula. De forma específica, a subpergunta de pesquisa que nos permitiu enfocar tais aspectos foi a seguinte: "*Como se caracterizam, durante a conversa espontânea em sala de aula, o sistema de tomada de turnos e os reparos?*".

Para investigar a co-construção da fala, verificamos como os participantes utilizam esses recursos para co-construir os papeis de professor e aluno, sempre dentro das conversas em sala de aula. Essa questão relativa aos papeis de professor e aluno foi abordada na seguinte subpergunta de pesquisa: *Como esses recursos interacionais contribuem para a co-construção dos papeis de professor e aluno durante conversas espontâneas em aulas de italiano como língua estrangeira*?

Uma primeira resposta é que os participantes da pesquisa demonstram boa habilidade no uso dos dois recursos interacionais, utilizando-os com uma frequência razoável. Em geral, as conversas trouxeram para a sala de aula uma interação rica, em que os alunos eram participantes ativos. Possivelmente, isso foi facilitado pela relevância dos temas deflagrados em sala de aula, pelo não apego constante ao livro didático, pelo caráter improvisador das interações e ainda, por não haver a obrigatoriedade do uso de determinadas formas linguísticas durante tais conversas.

Os alunos utilizaram todas as formas de alocação de turnos analisadas nos dados, porém quanto à primeira, a auto-seleção para continuar falando, os dados nos dão uma situação em que os participantes produzem turnos breves; isso pode significar que as interações analisadas se parecem com um jogo de ping-pong em que os participantes passam a palavra um para o outro de forma rápida, pois ninguém fica com o turno por muito tempo. Esse fato pode ser considerado como uma características parecida com a da fala-em-interação social, em que os participantes não cumprem com papeis pre-definidos, e em que eles têm os mesmos direitos e deveres na conversa.

Além disso, quando os alunos utilizam a auto-seleção para continuar falando, eles produzem sempre turnos menos longos que os do professor. Um dos principais fatores que limitam a extensão dos turnos dos aprendizes são as dúvidas linguísticas, que tornam seus turnos marcados por interrupções, hesitações e pedidos de reparos gramaticais. Esse fato demonstra, em nossa opinião, como o uso dos recursos interacionas e, portanto, o desenvolvimento da conversa, está interrelacionado com outros componentes da competência interacional e depende também, de recursos mais estritamente linguísticos.

Ainda em relação ao sistema de turnos, os dados evidenciam que, quando o falante chega em um possível fim de turno, os aprendizes se auto-selecionam como próximo falante, na maioria das vezes. Esse movimento, que "se dá com maior frequência em conversações espontâneas, em contextos informais", (CAJAL, 2001, p. 131) indica uma grande habilidade no uso da auto-seleção e também, alto grau de autonomia dos alunos na conversa, isto é, eles intervêm ativamente, sem precisar que alguém os selecione ou peça para que falem.

A consequência do amplo uso de auto-seleção como próximo falante é que os aprendizes em poucas ocasiões utilizam o recurso da seleção de outro falante, demonstrando assim, que fazer perguntas é uma habilidade a ser melhor desenvolvida, por meio do trabalho em sala de aula. Quando os alunos selecionam outro falante, normalmente, esse último é o professor e eles realizam pedidos de reparo gramatical, apesar de termos casos em que os alunos demonstram grande participação na conversa e fazem perguntas relativas ao conteúdo e não à forma.

A análise de como os participantes utilizam o sistema de turnos aponta uma situação em que o professor, às vezes, se auto-seleciona mais de uma vez, o que pode levar à constituição de turnos muito mais longos que os dos alunos. Entretanto, em geral, o professor não parece abusar desse recurso. O fato de os turnos dos alunos serem curtos pode ter levado o professor a a adaptar seus turnos a uma duração mais próxima à dos turnos dos outros participantes. Isso mostra como a competência interacional é co-construída e nos parece que, em geral, o

professor abre mão, muitas vezes, do seu papel centralizador e de editor da produção dos alunos, já que apenas raramente utiliza seus turnos para explicações sobre os desvios linguísticos dos alunos.

Quando o professor se auto-seleciona como próximo falante, há casos em que ele realiza reparos gramaticais na produção dos alunos, sem que esses reparos tenham sido solicitados, e sem que representem um problema de mútuo entendimento. Esses reparos indicam que o professor não renuncia totalmente à função de avaliador da produção oral dos alunos e representa, talvez, o mais forte indício da presença do papel de professor na conversa. Além disso, não parece existir uma explicação em relação a quais os critérios utilizados pelo professor para determinar quando corrigir os alunos, pois há uma alternância entre momentos de correção e de aparente aceitação dos desvios linguísticos.

Na análise dos dados, constatamos pedidos de reparo dos alunos que não são atendidos por ninguém; e isso parece ser justificado pelo fato de que muitas vezes os alunos não esperam que alguém faça o reparo, mas continuam sem pausas. É importante notar que, se por um lado, a falta de reparos representa uma situação anômala dentro de uma conversa, já que, normalmente, qualquer pergunta deve ser respondida; por outro, o fato de que, muitas vezes, os alunos não esperam esse reparo e continuam falando, poderia indicaria a preocupação em não interromper a narrativa da conversa, demonstrando habilidade interacional.

De toda forma, configura-se uma situação em que são mais os alunos do que o professor que se preocupam com a precisão gramatical; isso é confirmado pelo fato de que a maioria dos desvios gramaticais dos alunos não são corrigidos pelo professor. Quando há esse tipo de reparo, é porque o aluno o pediu; ou então, quando o professor realiza o reparo sem que ninguém o peça, o faz de forma rápida, para fornecer a forma necessária à continuação da conversa e sem demoras, exceto em raros casos, com explicações gramaticais.

Esta pesquisa corrobora a ideia de que a análise da fala-em-interação pode representar um importante instrumento pedagógico para a compreensão da sala de aula e, de forma mais específica, para a investigação sobre a configuração da competência interacional na interação. A partir do arcabouço teórico utilizado e das conclusões apresentadas, parece claro que os recursos interacionais são elementos importantes a serem considerados no estudo da construção da interação em sala de aula e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os resultados do presente trabalho nos permitem afirmar que a análise da conversa pode fornecer informações relevantes sobre as interações em sala de aula e também, que as conversas espontâneas constituem-se em ambientes genuínos de trocas linguísticas e

momentos de co-construção da aprendizagem. A análise detalhada das interações fornece informações sobre as formas linguísticas que os alunos erram com mais frequência, quanto tempo do total da aula é utilizado pelo professor, como esse tempo é utilizado, bem como o nível de autonomia dos alunos nas interações.

Como limitação deste trabalho, podemos apontar, primeiramente, a falta de gravações em vídeo das interações. Em particular, referimo-nos às ocorrências em que os participantes selecionam um ao outro, com um pedido de reparo gramatical. Os dados em áudio, sem as informações gestuais e faciais, parecem demonstrar que eles não selecionam ninguém especificamente; às vezes quem responde é o professor, com menor frequência é outro aluno, algumas vezes ninguém responde. Em nossa opinião, por meio de vídeo, poderíamos esclarecer se os alunos estão selecionando alguém em particular e, dessa forma, definir melhor o desempenhos dos papeis de professor e alunos no referido contexto.

Outra limitação deste trabalho refere-se ao fato de que, durante conversa livre em sala de aula, há participação predominante de alguns alunos e a ausência quase total de produção oral de outros. Uma breve análise desse aspecto evidenciou o fato de que um participante praticamente não aparece nos dados, sua participação oral era quase nula. Embora se trate de apenas um aluno com esse perfil, sabemos que a conversa excessivamente livre em sala de aula pode fazer com que alunos com mais competência interacional monopolizem a interação, enquanto outros, menos competentes do ponto de vista interacional, reduzam muito sua participação em sala, em forma de produção oral.

O resultado, evidenciado nos dados, de que o professor, muitas vezes, abre mão dos reparos, enquanto os alunos lançam mão deles, pode indicar que os participantes não estão sempre de acordo com os objetivos da conversa com foco no apenas no conteúdo, já que os alunos querem ser corrigidos e o professor evita corrigi-los. Tanto a questão das correções quanto a (falta de) participação aponta para a necessidade de algum tipo de “contrato” em que os participantes sejam bem informados sobre objetivos e regras de cada atividade a ser desenvolvida em sala de aula.

Os resultados que emergiram da análise dos dados e o arcabouço teórico relativo à Análise da Conversa Etnometodológica, presentes nesta dissertação, poderão contribuir para uma melhor compreensão das interações em sala de aula e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem de línguas. No âmbito da formação de professores, acreditamos que este trabalho poderá trazer subsídios para discussões acerca das interações entre professor e alunos no âmbito da graduaç

ão, da pós-graduação e de cursos de curta duração.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C.; BERETTA, A. (Ed.) **Evaluating Second Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas (SP): Pontes, 1998.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa*:* um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BALBONI, P. E. **Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse**. Novara: De Agostini Scuola, 2008.

BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução-Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARRAJA-ROHAN, A. M. Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence. **Language Teaching Research**, vol. 15, n. 4, p. 479-507, 2011.

BARNI, M. La verifica e la valutazione. In: DE MARCO, A. (Coord.). **Manuale di Glottodidattica**. Insegnare una lingua straniera. Roma: Carocci Editore, 2000. cap. 7, p. 155-174.

BARROS, D. L. P. de. *Procedimentos e recursos discursivos na conversação*. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 47-70.

_____ *Procedimentos de reformulação: a correção*. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999b, p. 129-156.

BERGSLEITHNER, J. M. *Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2*. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIER, J.; BORGES MOTA, M. (Orgs.) **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011, p. 21-46.

BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIER, J.; BORGES MOTA, M. (Orgs.). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011.

BLACK, W. e WILIAM, D. **Inside the Black Box**: Raising Standards Through Classroom Assessment. PHI DELTA KAPPAN, Phi Delta Kappa International, 1998.

BORGES DE ALMEIDA, V. **Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em letras: implicações para a validação de um teste**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

BRIGHETTI, C. e MINUZ, F. **Abilità del parlato**. Perugia: Guerra Edizioni, 2008.

BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the spoken language**: an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices.** New York: Longman, 2004.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 5, p. 125-159.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language and Communication**. New York: Longman, 1983. cap. 1, p. 1-27.

CANALE M. e SWAIN M. Theoretical bases of comunicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, [S.I.], v.1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CEKAITE, A. T. A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. **The Modern Language Journal**, v. 91, n.1, p. 45-62, 2007.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965.

_____. **Rules and representations**. Oxford: Blackwell, 1980.

CILIBERTI, A. **Manuale di glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DIADORI, P. Bisogni, mete e obiettivi. In: DE MARCO, A. (Coord.). **Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera**. Roma: Carocci Editore, 2000. Cap. 4, p. 87-115.

DINGS, A. **Developing interactional competence in a second language**: A case study of a Spanish language learner. 2007. (Não publicada). Ph. D. Dissertation (Philosophy) – University of Texas at Austin, Austin.

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, vol. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

_____. The evaluation of communicative tasks. In*:* TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge Language University Press, 1998, cap. 9, p. 217-238.

FERNANDEZ, G. M.; BAPTISTA, M. T. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco Libros, 2010.

FINO, N. C. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. **Revista portuguesa de Educação**, Minho, v. 14, n. 2, p. 0, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414212>. Acesso em: 01/12/2014.

FONSECA FREIRE, A.M. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. A. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FREITAS. A. L. P.; MACHADO, Z. F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. cap. 3, p. 59-94.

FUKUMOTO, B. A. H. **O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE: o caso do Italiano no Campus**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment, an advanced resource book.** New York: Routledge, 2007.

GAN, Z.; DAVISON, C.; HAMP-LYONS, L. Topic negotiation in peer group oral assessment situations: a conversation analytic approach. **Applied Linguistics**, vol. 30, n. 3, p. 315-334, 2009.

GARCEZ, P. M. A organização da Fala-em-interação na Sala de Aula: Controle social, Reprodução de Conhecimento, Construção Conjunta de Conhecimento. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social:**

introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 17-38.

GASS, S. M. **Input, Interaction, and the Second Language Learner**. New Yersey: LEA Publishers, 1997.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: Essays on Face-to-Face Behavior**. Garolen City, NY: Anchor/Doubleday, 1967.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 49, p. 241-257, 2010.

HAMAYAN, E. V. Approaches to alternative assessment. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 15, p. 212-226, 1995.

HE, A. ; YOUNG, R. Language proficiency interviews: A discourse approach. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds). **Talking and testing. Discourse approaches to the assessment of oral proficiency**. Amsterdam: John Benjamins, 1998, cap. 1, p. 1-24.

HERITAGE, J. Conversation analysis as social theory. In: TURNER, B. (Ed.) **The New Blackwell Companion to Social Theory**. Oxford: Blackwell, 2008, cap. 15, p. 300-320.

HILL, K.; MCNAMARA, T. Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. **Language Testing**, v. 29, n. 3, p. 395-420, 2012.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-Construction: an introduction. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, p. 171-183, 1995.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, Letícia L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Análise de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 71-97.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**: Approche interactionnelle et structure des conversations. Paris: Armando Colin, 1990. vol. 1, 13 ed.

_____. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução: Carlos Piovezani Filho. Título original: *La conversation* (**1996**). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRAMSCH, C. From language proficiency to interactional competence. **The Modern Language Journal**, vol. 70, n. 4, p. 366-372, 1986.

LEONE, P.; MEZZI, T. (Org.) **Didattica della comunicazione orale**. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università. Milano: Franco Angeli, 2011.

LODER, Letícia L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LODER, Letícia L.; SALIMEN, P. G.; MULLER, M. Noções fundamentais: sequêncialidade, adjacência e preferência. In: LODER, Letícia L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 39-94.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C; BHATIA, T. K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARIANI, L. Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction. **Perspectives**, a Journal of TESOL-Italy – Volume XX, n.. 1, Junho 1994.

MARCHESINI DE PADUA, E. M. **Metodologia da pesquisa, abordagem teórico-prática**. Campinas (SP): Papirus, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Atividades de compreensão na interação verbal*. In: PRETI, D. (Org.). **Estudos da lingua falada. Variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 1999, p. 15-45.

MARKEE, N. Book reviews. **Journal of Sociolinguistics**. Vol. 17 (1), p.118-140, 2013.

MASUHARA, H. What do teachers really want from coursebooks? In: TOMLINSON, B. (Ed). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge Language University Press, 1998, cap. 10, p. 239-260.

MCCALLUM, B. **Formative Assessment: Implications for Classroom Practice**. **Report on Teachers' Perception on Formative Assessment**. London, 2000. (The Qualifications and Curriculum Authority (QCA) Assessment for Learning Project)

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Language assessment as social practice: challenges for research. In: **Language Testing**, v. 18, n. 4, p. 333-350, 2001.

_____. **Measuring second language performance**. London: Longman, 1996.

_____. "Interaction" in second language performance assessment: Whose performance? In: **Applied Linguistics**, v. 18, n. 4, p. 446-466, 1997.

MEZZADRI, M. **Il Quadro comune europeo a disposizione della class**e: un percorso verso l`eccellenza. Perugia: Guerra Edizioni, 2004.

MOSS, P. Reconceptualizing validity for classroom assessment. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 22, n. 4, p. 13-25, 2003.

NORRIS, J. H. Identifying rating criteria for task-based assessment. In: HUDSON, T.; BROWN, J. D., (Eds.). **A Focus on Language Test Development: Expanding the Language Proficiency Construct Across a Variety of Tests**. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001. p.163-204.

OCHS, E. Linguistic resources for socializing humanity. In: GUMPERZ, J.; LEVINSON, S. (Ed.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge University Press, 1996. cap. 13, p. 407-438.

PALLOTTI, G. **La seconda lingua**. Milano: Bompiani, 1998.

PASSUELLO, C. B.; OSTERMANN, A. C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. **Estudos de psicologia**. v. 12, n. 3, p. 243-251, 2007.

REA-DICKINS, P. Language awareness and assessment, **Reseach Notes Newsletter**, v. 14, p. 13- 14, 2003.

_____. Currents and eddies in the discourse of assessment: a learning focused interpretation, **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 164-188, 2006.

_____. Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. **Language Testing**, v. 18, n. 4, p. 429-462, 2001.

REA DICKINS P.; GARDNER, S. Snares or silver bullet: disentangling the construct of formative assessment, **Language Testing,** v. 17, n. 2, p. 215-43, 2000.

RIGGENBACH, H. Evaluating learner interactional skills: conversation at the micro level. In: YOUNG, R.; HE, A.W. (Eds). **Talking and testing. Discourse approaches to the assessment of oral proficiency**. Amsterdam: John Benjamins, 1998, cap. 3, p. 53-67.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, 1974, p. 696-735.

SALIMEN, P. G.; CONCEIÇAO, L. E. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, Letícia L.; JUNG, N. M. (Orgs.) **Análise de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 99-119.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SILVEIRA DOS SANTOS S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ijuí (RS): Unijuí, 2006. p. 49-64.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, vol. 4. São Paulo: APLIESP, 2000.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCHEGLOFF, E. A. Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. American Journal of Sociology, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992.

TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol. 5, n. 2, p. 123-130, jul.-dez. 2010.

VYGOTSKY, L. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1. New York: Plenum, 1987.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 2007.

WEISS, D. B. Conversação em aula de língua estrangeira. In: ALMEIDA, F.A. de; GONÇALVES, J. C. (Eds.). **Interação, conceito e identidade em práticas sociais**. Niterói: EdUFF, 2009. p. 53-79.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas (SP): Pontes, 1991, 230 p.

XAVIER, R. P.; BALTHAZAR, L. L. Uma análise do perfil de atividades orais em livros didáticos para iniciantes da LE (italiano). In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIER, J.; BORGES MOTA, M. (Orgs.) **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011, p. 207-236.

YOUNG, R. F. Sociolinguistic approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 105-132, 1999.

_____. **Interactional competence: challenges for validity**. Artigo apresentado no simpósio "Interdisciplinary interfaces with language testing" durante o encontro da "American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium". Vancouver, 2000.

_____. Interactional competence in language learning, teaching and testing. In: HINKEL, E. (Ed.) **Handbook of research in second language teaching and learning.** Vol. 2. London e New York: Routledge, 2011. p. 426-443.

_____.; LEE, J. Identifying units in interaction: Reactive tokens in Korean and English conversations. **Journal of Sociolinguistics**, *v. 8, n.* 3, p. 380–407, 2004.

_____; MILLER, E. R. Learning as changing participation: Negotiating discourse roles in the ESL writing conference. **The Modern Language Journal**, v. 88, n. 4, p. 519-535, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

AUTORIZAÇÃO – ALUNO – ITALIANO NO CAMPUS

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, aluno(a) regularmente matriculado(a) no nível VIII do curso "Italiano no Campus", ministrado por Vinicio Corrias, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, autorizo a gravação em áudio das aulas de língua italiana das quais participo como discente.

Declaro estar ciente de que a gravação das aulas será usada como material de análise em uma pesquisa situada no âmbito do ensino-aprendizagem do italiano como língua estrangeira e desenvolvida, sob orientação da professora Dra. Fernanda Landucci Ortale, por Vinicio Corrias, portador do documento de identidade nº AA3754703, aluno do curso de Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas desta universidade. Assim sendo, autorizo a utilização da gravação de minha voz exclusivamente para as finalidades da referida pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de 2012.

_____

Ass. do(a) aluno(a)

TERMO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Vinicio Corrias, portador do documento de identidade AA3754703, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Universidade de São Paulo, comprometo-me a utilizar a gravação em áudio das aulas ministradas por mim no nível VIII do Italiano no Campus, no 1º semestre de 2012, exclusivamente para as finalidades da pesquisa que estou desenvolvendo no referido curso de pós-graduação.

Comprometo-me a preservar a identidade dos alunos participantes das aulas gravadas, citando-os na pesquisa apenas com nomes fictícios, ou identificando-os por números/letras. Comprometo-me, ademais, a mostrar a esses alunos os resultados da análise que será exposta na pesquisa, caso seja de interesse dos discentes.

São Paulo, 31 de março de 2012.

_____

Ass. do aluno-professor-pesquisador