

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

FERNANDA ANDRIOLI

**“CAN YOU UNDERSTAND THIS?”:
A Construção do Entendimento no Contexto
de Sala de Aula de Língua Inglesa**

**São Leopoldo
2018**

FERNANDA ANDRIOLI

**“CAN YOU UNDERSTAND THIS?”:
A Construção do Entendimento no Contexto
de Sala de Aula de Língua Inglesa**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

São Leopoldo

2018

A573c Andrioli, Fernanda

“Can you understand this?” : a construção do entendimento no contexto de sala de aula de língua inglesa / por Fernanda Andrioli. – 2018.

122 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann.

1. Entendimento. 2. Análise da conversa. 3. Aprendizagem de segunda língua. I. Título.

CDU 802.0:37

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

FERNANDA ANDRIOLI

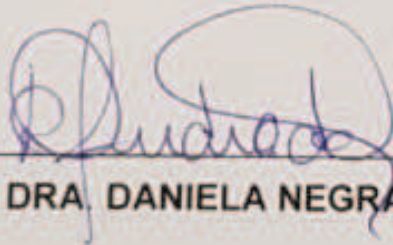
“CAN YOU UNDERSTAND THIS?”: A CONSTRUÇÃO DO ENTENDIMENTO NO
CONTEXTO DE SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA”

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

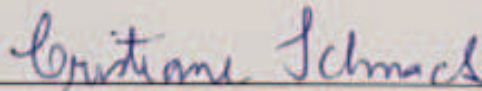
APROVADA EM 26 DE JULHO DE 2018

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA - UFMG
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

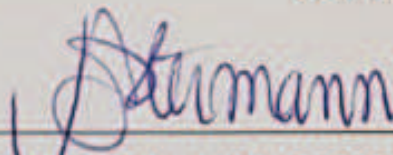


PROFA. DRA. DANIELA NEGRAES PINHEIRO ANDRADE - UFCSPA



PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK (UNISINOS)

ORIENTADORA



PROFA. DRA. ANA CRISTINA OSTERMANN - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

A concretização desta pesquisa e a escrita desta dissertação não seriam possíveis sem o apoio de diversas pessoas que dividiram a caminhada comigo. A elas, meu agradecimento muito carinhoso.

Primeiramente, agradeço a minha família – meus pais e irmão, em especial – pelo incentivo e compreensão nestes dois anos. Deixá-los orgulhosos é um dos fatores que me motivou a trilhar essa estrada. Ao Guilherme, por ser esse parceiro para todas as horas e fã número um da minha pesquisa. Aquele que tomou conta de tudo para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos no pouco tempo que tinha. Sem você, certamente esse trabalho não estaria pronto. Obrigada, minha família, pelas palavras de conforto quando precisei e pelo constante incentivo a buscar mais.

Agradeço, também, à UNISINOS – professores/as, funcionários e colegas – pelo incentivo e auxílio à/na pesquisa e por todos os momentos de aprendizagem ao longo dessa jornada. Em especial, agradeço às professoras Cristiane Schnack e Daniela Negraes pelas valiosas contribuições na sessão de qualificação desse projeto, as quais moldaram o resultado final da dissertação. Vocês são exemplos de profissionais, pesquisadoras e pessoas. Sou muito grata por poder dividir este momento com vocês.

Agradeço também às contribuições da professora Fernanda Miranda Cruz, terceira e última integrante da banca de qualificação do projeto. Mais que isso, agradeço por ter-nos apresentado ao mundo das interações corporificadas e por todo auxílio nessa caminhada. Admiro muito a competente pesquisadora e, principalmente, a pessoa maravilhosa que és.

Ao grupo FEI, meu muitíssimo obrigada! Vocês fizeram essa caminhada ser ainda mais especial. Sinto-me muito grata por fazer parte de um grupo tão qualificado, humano e divertido. Seja pelas sessões de análise de dados, ensaios de apresentação ou leituras de textos e resumos, cada um/a de vocês tem um lugar especial na construção dessa pesquisa e no meu coração! Agradeço também pelos momentos de descontração que passamos juntos/as. Afinal, também precisamos.

Não poderia deixar de agradecer à escola, professoras e alunos/as participantes dessa pesquisa. Foram vocês que, de fato, fizeram tudo acontecer. Obrigada pelas portas abertas com tanto carinho. Espero que este trabalho tenha um impacto positivo em suas práticas pedagógicas. Agradeço especialmente à coordenadora, que possui uma grande contribuição em minha trajetória como profissional.

À minha orientadora, Ana Cristina Ostermann, faltam-me as palavras. Mulher fortíssima, competente, inteligente. És um exemplo a ser seguido. Obrigada pela acolhida, por aceitar minhas ideias, pelo incentivo ao pensamento crítico e o ensinamento de que sempre podemos ir mais além. Pois, de fato, podemos.

Às escolas nas quais trabalhei ao longo destes dois anos, pela compreensão em alguns momentos de ausência e pelo suporte necessário para a conclusão dessa jornada.

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que me rodearam ao longo deste período. Foram momentos de descontração com vocês que aliviaram o estresse ao meio de tantas demandas profissionais e acadêmicas que tive nestes dois últimos anos.

Meu muito obrigada a todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade! Amo vocês.

“Education isn’t about delivering facts – it’s about the joy of not knowing, and then what to do about that.”

(Andy Hargraves)

RESUMO

A ação de *entender* é essencial em qualquer interação social, mas torna-se especialmente relevante na sala de aula, uma vez que, supostamente, os participantes nesse contexto estão orientados para a aprendizagem como principal objetivo. (GARDNER, 2012). Na sala de aula de segunda língua (SL), entender pode tornar-se uma tarefa mais onerosa, visto que a SL pode dificultar o entendimento entre professores e aprendizes. Refletindo acerca dessas questões, este estudo dedica-se a investigar como aprendizes e professoras de inglês como segunda língua constroem o entendimento por meio da interação corporificada no contexto de sala de aula de curso livre. Nesse âmbito, distinguimos as ações de *declarar* e *demonstrar* entendimento. (SACKS, 1992). Para cumprir nossos objetivos, quinze aulas foram gravadas em áudio e em vídeo. A análise dos dados, amparada pela perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa (SACKS et al., 1974) e da Multimodalidade (STREECK et al., 2011), evidencia que a busca pelo entendimento em momentos de atividade pedagógica pode partir tanto das professoras quanto dos/as aprendizes. Além disso, foi possível observar padrões no formato e posição das ações de declarar e demonstrar, contribuindo para o alargamento do que se conhece sobre esses fenômenos. Discutimos, também, sobre o status e a relevância das ações corporificadas nas sequências de construção de entendimento e problematizamos o fato da declaração de um/a aprendiz ser tomada como compartilhada por toda a turma, frequentemente sem que essa assunção seja contestada. Por fim, refletimos sobre as implicações pedagógicas da produção de declarações e demonstrações de entendimento na sala de aula, pensando nas consequências desses fenômenos para a agenda pedagógica e nos benefícios que professores/as e alunos/as podem ter ao conseguir identificá-los e diferenciá-los de modo autônomo em suas práticas.

Palavras-chave: Entendimento. Análise da Conversa. Aprendizagem de Segunda Língua.

ABSTRACT

The action of *understanding* is essential in any social interaction, but it becomes especially relevant in the classroom setting where, supposedly, participants are oriented to learning as the main goal. (GARDNER, 2012). In Second Language (SL) classrooms, understanding may become a more onerous task, as the SL may interfere in the understanding between teachers and learners. Upon reflecting on these matters, this study dedicates to the investigation of how English learners and teachers build understanding by means of embodied interactions in classes in a private language school. Within that scenario, we distinguish the actions of *claiming* and *displaying* understanding. (SACKS, 1992). In order to meet our objectives, fifteen classes were audio and video recorded. Data analysis, supported by the theoretical-methodological perspectives of Conversation Analysis (SACKS et al., 1974) and Multimodal Analysis (STREECK et al., 2011), shows that the search for understanding may stem from both teachers and learners. In addition, it was possible to observe patterns in the position and composition of the actions of claiming and displaying understanding, thus contributing to the expansion of what is known about these phenomena. We also discuss about the status and relevance of embodied actions in the sequences in which understanding is being built, and question the fact that the claim of one single learner is taken as shared for the entire group, often without the teacher contesting it. To conclude, we reflect on the pedagogical implications of producing claims and displays of understanding in the classroom, thinking about the consequences of these phenomena to the pedagogical agenda and the benefits that teachers and students may have when they are able to identify and differentiate them in an autonomous ways in their own their practices.

Key-words: Understanding. Conversation Analysis. Second Language learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Captura de vídeo do Excerto 3.....	24
Figura 2 - Representação do quadro no momento do Excerto 6	29
Figura 3 - Captura de vídeo do Excerto 6.....	30
Figura 4 - Captura de vídeo do Excerto 18.....	60
Figura 5 - Captura do vídeo do Excerto 20.	62
Figura 6 – Captura de vídeo do Excerto 23	68
Figura 7 - Captura de vídeo do Excerto 25.....	71
Figura 8 - Captura de vídeo do Excerto 29.....	80
Figura 9 - Captura de vídeo do Excerto 34.....	87
Figura 10 - Representação do quadro no momento do Excerto 35	90
Figura 11 - Captura de vídeo do Excerto 35.....	92

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Posicionamento câmera 1 e gravador 1	49
Fotografia 2 - Posicionamento câmera 2 e gravador 2	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões do conhecimento na interação	35
Quadro 2 - Contexto sequencial 1 para declarações de entendimento	58
Quadro 3 - Contexto sequencial 2 para declarações de entendimento	63
Quadro 4 - Contexto sequencial 1 para demonstrações de entendimento	70
Quadro 5 - Contexto sequencial 2 para demonstrações de entendimento	73
Quadro 6 - Declarações de Entendimento	74
Quadro 7 - Demonstrações de Entendimento	75
Quadro 8 - Contexto sequencial 1 completo para declarações de entendimento	89
Quadro 9 - Contexto sequencial 2 completo para declarações de entendimento	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE TUDO	14
1.1 Objetivos.....	17
1.1.1 Objetivo Geral	18
1.1.2 Objetivos Específicos	18
1.2 Organização do Trabalho	18
2 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O QUE PRECISAMOS SABER? 20	
2.1 Análise da Conversa: Breve Panorama.....	20
2.1.1 AC e os Estudos de Aquisição de Segunda Língua.....	26
2.2 Interações Corporificadas: O Conceito de Multimodalidade e o Mundo Material da Sala de Aula.....	28
2.3 O Contexto Institucional de Interações Pedagógicas	32
2.4 Práticas Epistêmicas: Posicionamento Epistêmico.....	34
2.4.1 Modalidades Epistêmicas: Entendimento e Conhecimento	39
2.4.2 Sim, Entendi!: Declarações e Demonstrações de Entendimento.....	42
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 Geração e Análise de Dados.....	47
3.1.1 Contextualizando: A Escola	49
3.1.2 Contextualizando: Os/as Participantes	50
3.2 Processo de Transcrição e Análise de Dados	51
3.3 Após a Transcrição: Perguntas de Pesquisa	54
4 DECLARAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES DE ENTENDIMENTO	55
4.1 <i>Did you understand the first question?:</i> Declarações de Entendimento.....	55
4.1.1 <i>Não entendi:</i> Sequências Interacionais Iniciadas pelos/as Aprendizes	59
4.1.2 Declarações de Entendimento Corporificadas: Status da Fala e dos Gestos.....	63
4.2 <i>Can you understand what is meaningful?:</i> Demonstrações de Entendimento	66
4.2.1 <i>Olha só, deixa eu entender:</i> Demonstrações de Entendimento em Sequências Iniciadas pelos/as Aprendizes	70
5 DECLARAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES: TRAJETÓRIA INTERACIONAL.....	76
5.1 <i>Okay:</i> Declarações de Entendimento Tomadas como Suficientes	76
5.2 <i>Which One?</i> Para Além das Declarações de Entendimento.....	85
5.3 Quando o Corpo Fala mais Alto: Diversos Estágios da Construção de Entendimento... 90	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

6.1 Perguntas de pesquisa: retomando a análise	98
6.2 Os Fenômenos de Declarar e Demonstrar Entendimento em Interações de Sala de Aula: Contribuições para a Análise da Conversa	101
6.3 Fala x Gestos	103
6.4 Implicações Pedagógicas	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DE ASPECTOS VERBAIS ..	116
APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL	117
APÊNDICE C – TCLE	118
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA	120
APÊNDICE E – EXCERTO 27 COMPLETO	121
APÊNDICE F – EXCERTO 32 COMPLETO	122

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE TUDO

A sala de aula sempre esteve presente em minha vida. Antes mesmo de entender o significado da palavra profissão, eu já brincava de dar aula a meu irmão em casa. Além disso, ao iniciar o curso de Letras, já atuava como professora em um curso de idiomas. Ao ingressar na universidade, fui confrontada com um universo de possibilidades de pesquisa, que iam muito além do contexto de sala de aula que eu conhecia até então.

Houve uma possibilidade, dentre tantas que me foram apresentadas, que me chamou a atenção logo no início do curso. Analisar a fala das pessoas? Pareceu-me estranho de início, mas lembro-me de que fiquei encantada à medida que estudava mais a fundo essa área chamada Análise da Conversa. Assim, iniciei como bolsista de iniciação científica no grupo que trabalhava com essa metodologia e continuei a aprender muito. No entanto, após um ano de bolsa, decidi voltar à paixão inicial pela pesquisa em sala de aula, deixando de lado, momentaneamente, os estudos de interação.

Ao ingressar no mestrado, vi a possibilidade de unir as duas áreas que fizeram e fazem parte de minha vida profissional e acadêmica, propondo um trabalho de análise de interações no contexto de sala de aula. A partir dessa ideia, passei a pensar, juntamente com minha orientadora, em maneiras de pesquisar que pudessem contribuir tanto para a formação de professores quanto para os estudos da Análise da Conversa.

Um aspecto que considero fascinante em interações cotidianas é a maneira como os/as participantes alcançam a intersubjetividade. Seja em uma conversa telefônica entre dois/duas participantes, seja em um jantar entre dez, as interações se desenvolvem de forma bastante ordenada, e, mesmo que haja alguns problemas interacionais, eles tendem a ser localmente resolvidos, e as pessoas se entendem largamente – ou, pelo menos, suficientemente para continuarem conversando. No contexto de sala de aula, compreender e ser compreendido/a são aspectos fundamentais, uma vez que esse é um ambiente no qual os/as participantes estão, em princípio, orientados/as para a aprendizagem como principal objetivo. (GARDNER, 2012). No entanto, como saber se o entendimento está realmente acontecendo? Quais são os mecanismos que os/as alunos/as e professores/as utilizam para demonstrar e construir esse entendimento mútuo e, conseqüentemente, o conhecimento? Foi refletindo acerca desses aspectos que a ideia deste projeto nasceu.

Masats (2017, p. 321, tradução nossa¹) ressalta em seu trabalho que:

Aprender uma língua em um contexto formal não é o mesmo que aprender uma língua em um contexto natural, no sentido de que o objetivo de um dos participantes nos eventos comunicativos que ocorrem na sala de aula, o professor, é o de ensinar uma língua. Por este motivo, a maioria das ações realizadas pelos participantes são direcionadas para a realização daquele objetivo. É por isso que observar e analisar interações na sala de aula se torna um elemento chave para o entendimento de como nós aprendemos.

A sala de aula é o local institucionalizado mais típico da educação formal. Interação de/em sala de aula é, então, o aparato organizacional através do qual o ensino e a aprendizagem de línguas são coconstruídos, gerenciados e realizados por professores/as e alunos/as. Embora tenhamos a crença de que a aprendizagem não ocorre apenas em momentos de sala de aula, esse é o contexto-foco de nossa pesquisa. Pensando nesse cenário, Drey e Guimarães (2012, p. 153) demonstram que é apenas através das interações de sala de aula que teremos acesso ao trabalho que lá se concretiza, já que é nelas que o ensino e aprendizagem se constituem.

Em aulas de língua inglesa, existem algumas perguntas que são muito comuns em momentos de checagem de entendimento, mas que são, também, consideradas ineficientes para a ação que buscam desempenhar. Em alguns treinamentos para professores/as, inclusive, aconselha-se que estes tipos de questões não sejam utilizados em sala de aula. São perguntas do tipo *Do you understand?*, ou *Everything okay?*.

Greenwood (2011, tradução nossa²) diz que “[...] não importa a maneira como um/a professor/a formula ‘Do you understand?’, a pergunta se revela como uma tentativa ineficaz de checar significados com aprendizes de ESL/EFL.” Além disso, como pontuam Darn e White (2006, tradução nossa³), “[...] é pouco provável que os/as professores/as recebam uma resposta verdadeira de todos/as aprendizes” ao produzirem perguntas assim.

Será, então, que essas perguntas não acontecem em sala de aula? E se acontecem, as professoras lidam com sua ‘ineficiência’ de alguma forma? Em que momentos da aula os/as aprendizes tornam seus entendimentos socialmente disponíveis? Buscaremos refletir sobre estas questões ao longo desta pesquisa.

¹ “Learning a language in a formal context is not the same as learning a language in a natural setting, in that the goal of one of the participants in the communicative events that occur in the classroom, the teacher, is to teach a language. For this reason, the majority of the actions undertaken by the participants are directed at achieving that goal. That is why observing and analyzing interaction in the classroom becomes a key element in understanding how we learn.”

² “It does not matter how a teacher phrases: “Do you understand?” These types of questions are ineffective attempts at checking meaning with ESL/EFL students.”

³ “The question ‘*Do you understand?*’, or the remark ‘*OK?*’ [...] are unlikely to receive a truthful answer from all the learners.”

Vale salientar que, neste estudo, não entendemos *interação* como algo estritamente verbal. Consideramos a interação como sendo composta por elementos verbais, gestuais e materiais. Isso é especialmente relevante no contexto de sala de aula, pois, conforme Gardner,

Falantes de uma segunda língua podem não possuir um conhecimento gramatical suficiente para se expressar, mas parecem conseguir contar com os recursos gramaticais e lexicais que possuem, juntamente com todos os outros recursos interacionais à disposição: por exemplo, gestos, expressões faciais, entonação, silêncio, recursos vocálicos não lexicais ou artefatos que tenham em mãos. (2012, p. 231, tradução nossa⁴).

É nesse cenário que o presente estudo emerge, ao olhar para a sala de aula por meio da abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa sob uma perspectiva corporificada, focando em como o entendimento emerge na interação, e em como ele é tratado interacionalmente por professores/as e aprendizes.

O fenômeno investigado nesta pesquisa é chamado de *posicionamento epistêmico*, que é definido como o conjunto de diferentes maneiras de mostrar o que se sabe e de marcar o grau de comprometimento com o que se diz (HERITAGE, 2012a; 2012b; KARKKAINEN, 2006). O/a aprendiz pode posicionar-se epistemicamente na interação a partir da produção de *declarações* ou *demonstrações* de entendimento – fenômenos que são detalhadamente definidos no próximo capítulo deste trabalho. Deste modo, esta pesquisa procura responder a uma pergunta central: como as declarações e demonstrações de entendimento são atualizadas na interação, no contexto de sala de aula de um curso livre?

É importante, nesse âmbito, esclarecer alguns conceitos que permeiam toda a pesquisa. Primeiramente, no que se refere à concepção de língua, alinhamo-nos à proposta de Clark (2000), de que usar a língua significa *agir* no mundo. Desse modo, a língua e seu uso não podem ser desvinculados. Seguindo essa concepção, o objeto de ensino e aprendizagem da sala de aula de língua inglesa seria o uso da língua para agir no mundo.

Pekarek, Doehler e Pochon-Berger (2011) ampliam tal perspectiva de aprendizagem levando em conta postulados da AC:

O trabalho da Análise da Conversa no campo de aquisição de uma segunda língua [...] vê a aprendizagem como sendo ancorada ao uso da língua, ou seja, integrada ao desdobramento da fala-em-interação. Tal entendimento desafia criticamente o que pode ser levado em consideração como evidência de aprendizagem: documentar a

⁴ “Second language speakers may not have enough grammar to make these fine distinctions, but it seems that they will draw on the lexical and grammatical resources they have, together with all the other interactional resources at their disposal: for example, gesture, facial expression, intonation, silence, non-lexical vocal resources, or artefacts they have to hand.”

aprendizagem de línguas, nessa visão, envolve analisar como os/as falantes usam a língua dentro de práticas sociais para realizar ações (conjuntas). (p. 206, tradução nossa⁵).

Utilizar a Análise da Conversa para buscar compreender a aprendizagem em salas de aula de segunda língua⁶ significa, então, entender o processo de aprendizagem como algo emergente da participação na interação; em outras palavras, a aprendizagem não é vista como um fenômeno cognitivo e individual, mas como uma mudança de estado cognitivo que é socialmente demonstrada e construída turno a turno. (SEEDHOUSE; WALSH, 2010).

Considerando minha experiência como professora de escola regular e de curso livre, posso dizer que a preocupação com o entendimento dos alunos é constante na prática docente. Desse modo, compreender os mecanismos interacionais que atuam na socialização do entendimento é algo de grande valia para profissionais da área. Além disso, os estudos brasileiros que se preocupam com práticas epistêmicas ainda são escassos, sendo um campo que pode ainda ser largamente explorado, de forma a prover subsídios sobre como qualificar o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Com as justificativas apresentadas, passamos, na próxima seção, para os objetivos pretendidos com esta pesquisa, seguidos da descrição detalhada da organização deste texto de dissertação.

1.1 Objetivos

A partir do tema definido e das justificativas apresentadas, esta seção trata dos objetivos pretendidos com esta pesquisa.

⁵ “Conversation analytic work in SLA (henceforward CA-for-SLA), in particular, views L2 learning as anchored in language use, that is, as embedded in the moment-to-moment unfolding of talk-in-interaction. Such an understanding critically challenges what can be taken evidence for learning: documenting language learning, in this view, involves analyzing how speakers use language within social practices to accomplish (joint) actions.”

⁶ Optamos, nesta pesquisa, por utilizar o termo *segunda língua* (SL), alinhadas à noção de Mitchell et al. (2013), na qual segunda língua é vista como qualquer outra língua que seja aprendida após a língua materna. De acordo com os autores, a SL pode ser, “de fato, a segunda língua que o/a aprendiz está trabalhando, ou pode ser sua terceira, quarta ou quinta língua.” (MITCHELL et al., 2013, p. 1). Esse termo engloba línguas encontradas dentro da região ou comunidade local (em instituições educacionais, trabalho ou mídia, por exemplo), ou línguas realmente estrangeiras, que não possuem usos locais pelos falantes.

1.1.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como aprendizes de inglês como segunda língua constroem *declarações e demonstrações* de entendimento, por meio da interação corporificada, no contexto de sala de aula de curso livre.

1.1.2 Objetivos Específicos

Em consonância com o objetivo geral, temos como objetivos específicos:

- a) por meio do aparato teórico-metodológico da Análise da Conversa sob uma perspectiva multimodal, observar e descrever quais são os recursos interacionais que diferenciam declarações e demonstrações de entendimento, bem como analisar a sequência interacional em que esses fenômenos emergem;
- b) analisar como verbos mentais (e.g., *to know* e *to understand*) são empregados por professores/as para checar o entendimento de aprendizes;
- c) descrever a trajetória interacional que os fenômenos tomam e seus impactos na agenda a ser cumprida naquele contexto.

1.2 Organização do Trabalho

Esta dissertação organiza-se em seis capítulos, sendo o primeiro o que se lê agora, a Introdução, no qual contextualizamos o estudo de modo geral, apresentando as justificativas para o seu desenvolvimento, a pergunta norteadora e os objetivos pretendidos com esta pesquisa. No capítulo 2, apresentamos a conjuntura teórica da dissertação, discorrendo sobre a perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa e da Multimodalidade, sobre a relação entre interação e aprendizagem de segunda língua e sobre o conceito de entendimento adotado para este estudo.

No capítulo 3, discutimos a metodologia e os métodos de pesquisa utilizados para a realização deste trabalho, apresentando um panorama sobre o contexto e os/as participantes de pesquisa, bem como explicando o processo de geração, segmentação e transcrição de dados.

Os capítulos que tratam das questões analíticas são os capítulos 4 e 5, que subdividem-se em outras seções, de acordo com os fenômenos observados e discutidos. Por fim, o capítulo 6 apresenta as considerações finais deste estudo: achados, reflexões e contribuições teóricas e práticas da dissertação.

Seguimos, então, para o capítulo 2.

2 INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: O QUE PRECISAMOS SABER?

Esta seção inicia com um breve panorama sobre a Análise da Conversa (doravante AC), principalmente no contexto de aprendizagem de segunda língua, trazendo também um resgate sobre multimodalidade e interações corporificadas. Além disso, discorreremos sobre a organização interacional do contexto de sala de aula. Em seguida, realizamos uma revisão de literatura sobre práticas epistêmicas, para que o fenômeno a ser analisado nesta pesquisa, *posicionamento epistêmico*, possa ser melhor compreendido, principalmente no que tange às diferenças entre declarar e demonstrar entendimento. Revisamos, por fim, trabalhos que já abordaram diferentes práticas epistêmicas no contexto escolar, a fim de contextualizarmos a área em que o estudo se insere.

2.1 Análise da Conversa: Breve Panorama

Conforme exposto anteriormente, uma das principais atividades na vida social das pessoas é a fala. É esse, também, o objeto de estudo da AC, área de conhecimento que se preocupa em realizar uma “análise sistemática da fala produzida em situações de interação humana do dia a dia: a fala-em-interação.” (HUTCHBY; WOOFITT, 1998 p. 13).

O sociólogo Harvey Sacks, inspirado pelo trabalho de Harold Garfinkel (1967), foi o primeiro pesquisador a propor o estudo da organização da fala, que antes era considerada caótica e desorganizada. Após a morte de Sacks – ocorrida quando ele era ainda bastante jovem, em um acidente de trânsito –, suas aulas foram transformadas em uma obra chamada *Lectures in Conversation* (1992), organizada com o auxílio de seus colegas Gail Jefferson e Emanuel Schegloff. Essa obra fundou os pilares da AC e até hoje é considerada uma das mais importantes da área.

Uma característica relevante da AC concerne à utilização de dados naturalísticos. A AC interessa-se em pesquisar conversas naturais, em situações de interações reais, ou seja, aquelas que não são arrançadas para propósitos da realização de uma pesquisa ou feitas em laboratórios (HUTCHBY; WOOFIT, 1998), visto que são gravadas em seus próprios contextos de realização. As análises que se valem da AC buscam entender como são construídos os entendimentos entre os interagentes através da interação, sendo, portanto, sempre baseadas na perspectiva êmica – ou seja, na perspectiva dos próprios participantes da interação – o que justifica o interesse por dados naturalísticos de fala.

Pomerantz e Fehr (1997, p. 70, tradução nossa¹) salientam que, para uma análise ser possível, esses dados naturalísticos devem ser gravados em áudio e/ou vídeo pelos seguintes motivos:

- (1) algumas características dos detalhes das ações de uma interação não podem ser recuperáveis de outro modo;
- (2) a gravação possibilita ouvir/visualizar um dado repetidas vezes, sendo importante para a transcrição e para o desenvolvimento da análise;
- (3) as gravações possibilitam conferir uma análise específica em relação a materiais que foram utilizados para produzi-la;
- (4) as gravações possibilitam voltar a determinada interação com um novo interesse analítico.

Foram os recursos de gravação, aliás, que permitiram a Sacks analisar conversas cotidianas e observar como as ações se organizam em uma interação. A partir da proposta de organização da fala, a AC começou a criar seu modelo teórico-metodológico próprio. Assim, alguns conceitos desse modelo precisam ser explicitados.

Primeiramente, tem-se a unidade básica de uma interação, chamada de *turno*, que pode ser conceituada como o “espaço de uma fala ou elocução em uma conversa”. (OSTERMANN; SOUZA, 2011, p. 165). Alinhado a esse conceito, tem-se a ideia de *unidades de construção de turno* (UCT), que são “as unidades a partir das quais os turnos são construídos”. (CLIFT, 2016, p. 97, tradução nossa²). Mais especificamente, Schegloff (2007, p. 3-4, tradução nossa³) caracteriza as UCTs como:

Os blocos de criação pelos quais os turnos são formados [...]. A gramática é um recurso organizacional chave na formação e reconhecimento de UCTs; para a língua inglesa e muitas outras (até então, sem exceções), as formas básicas que as UCTs utilizam mais frequentemente são frases ou orações, mas também sintagmas e itens lexicais. Um segundo recurso organizacional que molda as UCTs está ligado à realização fonética da fala, mais familiarmente, a um “pacote” interacional. Uma terceira – e importante – característica de uma UCT é que ela constitui uma ação

¹ “First, certain features of the details of actions in interaction are not recoverable in any other way. Second, a recording makes it possible to play and replay the interaction, which is important both for transcribing and for developing an analysis. Third, a recording makes it possible to check a particular analysis against the materials, in all their detail, that were used to produce the analysis. Finally, a recording makes it possible to return to an interaction with new analytic interests.”

² “The units out of which turns are constructed.”

³ “The building blocks out of which turns are fashioned we call turn constructional units, or TCUs. Grammar is one key organizational resource in building and recognizing TCUs; for English and many other languages (so far we know of no exceptions), the basic shapes that TCUs take are sentences or clauses more generally, phrases, and lexical items. A second organizational resource shaping TCUs is grounded in the phonetic realization of the talk, most familiarly, in intonational “packaging.” A third – and criterial – feature of a TCU is that it constitutes a recognizable action in context; that is, at that juncture of that episode of interaction, with those participants, in that place, etc.”

reconhecível em um contexto; ou seja, na conjuntura daquele episódio de interação, com aqueles participantes, naquele lugar, etc.

Um turno sozinho, no entanto, não caracteriza uma interação, uma vez que ela deve contar com o engajamento de, no mínimo, dois/duas participantes. Esse aspecto leva-nos a um segundo conceito relevante: *par adjacente*, estrutura mínima que garante a interação e é constituída por dois turnos produzidos por diferentes falantes, geralmente, mas não necessariamente, um após o outro. (SCHEGLOFF, 2007). Schegloff (2007) ainda acrescenta que a primeira parte de um par adjacente realiza uma ação que restringe uma próxima ação e inicia algum tipo de troca, como se pode observar no Excerto 1.

Excerto 1 – Tea_Mar_shopping

01 TEA: okay what ↑color
02 (1.9)
03 MAR: hm (.) pink

No Excerto 1, gravado em uma aula de língua inglesa, a professora realiza um pedido de informação à aluna Marina na linha 01 (“okay what ↑color”), completando, assim, seu turno de fala e provendo a primeira parte do par adjacente. Marina, após uma pausa, provê a informação solicitada pela professora na linha 03, completando o par adjacente. Observamos que a ação da professora de solicitar a informação restringe as possíveis ações de Marina, que, a fim de dar continuidade à sequência, poderia prover a informação solicitada ou expressar a impossibilidade de provê-la, como, por exemplo, produzindo *I don't know*.

Quando, no entanto, há uma quebra nessa organização padrão, ela normalmente é notada.

Excerto 2 – Ron_Fab_almoço

01 FAB: onde ela comprô isso?
02 (.)
03 RON: sim,=
04 FAB: → =sim que?
05 (0.5)
06 FAB: perguntei onde ela comprô ↑isso
07 RON: ah:: (.) não sei

No excerto 2, é possível observar que Fabiana inicia a sequência com um pedido de informação, “onde ela comprô isso?”. A resposta de Ronaldo, no entanto, não vai ao encontro do pedido de Fabiana, uma vez que (1) não provê a informação solicitada por ela e

nem a impossibilidade de provê-la, e (2) o formato da pergunta de Fabiana não pedia por sim/não. Deste modo, Fabiana não recebe a segunda parte do par que seria relevante, tendo de repetir o pedido, na linha 06, enfatizando o item lexical “onde”, para então receber uma resposta relevante de Ronaldo: “ah:: (.) não sei”.

Nesse excerto, o estranhamento de Fabiana encontra-se marcado no turno produzido na linha 04: “=sim que?”. Fabiana, nesse turno, inicia um *reparo*, demonstrando que há algum problema de entendimento com o turno anterior produzido por Ronaldo. Problemas de entendimento, audição, ou mesmo problemas na produção da fala, são muito comuns na fala-em-interação. Chama-se de reparo, então, esforços explícitos para lidar com esses problemas interacionais. (SCHEGLOFF, 2007). Esse fenômeno é de grande importância na sala de aula, visto que, em um contexto de aprendizagem, os/as participantes estão constantemente reparando suas próprias falas ou a fala de seus/suas interlocutores/as.

Neste trabalho, compreendemos que, embora o reparo possa lidar com questões corretivas – como pronúncia ou gramática, por exemplo –, ele também é utilizado para reparar problemas interacionais, no que tange ao entendimento de turnos. Alinhamo-nos, deste modo, a Schegloff et al. (1977), que afirmam que o termo correção é entendido como um tipo de reparo que lida com a substituição de itens errôneos por itens corretos no discurso. O reparo, por outro lado, é o termo mais geral para lidar com qualquer tipo de problema que possa ocorrer na fala-em-interação.

Um dos objetivos da Análise da Conversa é investigar os métodos que os/as participantes de uma interação utilizam para agir conjuntamente por meio do uso da língua e do corpo. Para tanto, faz-se relevante olhar para a *sequencialidade* da interação. Ressaltamos que uma sequência pode ser formada apenas por pares adjacentes, mas também pode ir além, formando sequências expandidas. Para demonstrar brevemente como essa análise é construída, trazemos o Excerto 3:

Excerto 3: CARLA_básico2_25-03

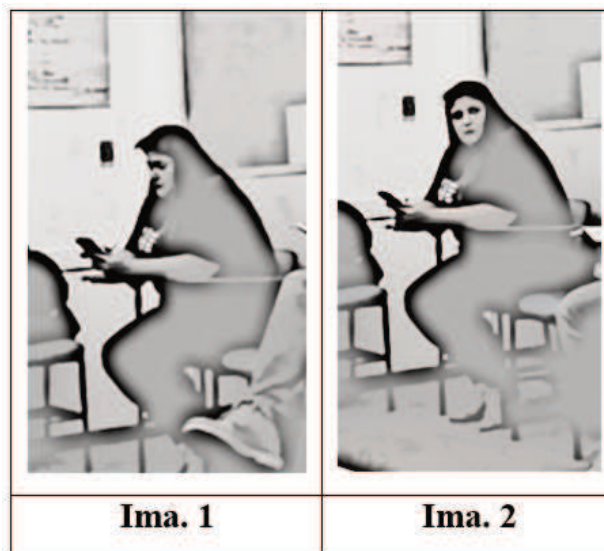
```

01 CAR:      *what did# you do on the weekend?
pau         *>>>usando o celular-->
ima                #ima. 1
02          (0.6)
03 LAU:      h[m::?]
04 CAR:      [PAU ]LA* >what*# did you do on the ↑weekend<
pau                -->*.....*olha CAR-->
ima                #ima. 2
05          (.)

```


06 PAU: *sorry (.) I stay in my house*
 07 CAR: *oh:: very exciting hhh*

Figura 1 - Captura de vídeo do Excerto 3



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse excerto, a professora Carla produz a primeira parte do par adjacente na linha 13. No entanto, quando a segunda parte do par adjacente não é provida, ou seja, ninguém toma o turno, Carla lança a mesma pergunta novamente, mas dessa vez acrescenta o vocativo “Paula”, direcionando seu turno a uma aluna em específico. Essa estratégia escolhida pela professora faz parte de uma das organizações básicas da fala-em-interação: o *sistema de tomada de turnos*.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 703) sistematizaram as técnicas de tomada de turno em dois grupos: (a) aquelas em que o turno seguinte é alocado através de seleção feita pelo falante corrente, ou seja, o próprio falante seleciona quem será o/a próximo/a; (b) aquelas em que o turno seguinte é alocado através da autoseleção. No excerto acima, observamos que, na primeira tentativa de Carla, o/a próximo/ falante teria de se autoselecionar para tomar o turno, uma vez que a professora não mencionou e nem possuía o olhar voltado para um/a aprendiz em específico. Dado que ninguém se autoseleciona, Carla repete sua solicitação, dessa vez utilizando a técnica (a), selecionando Paula como a próxima falante.

Paula, que até o momento estava fazendo algo em seu celular, direciona o olhar a Carla após o uso do vocativo e provê a informação solicitada pela professora, na linha 06. Através da produção do turno de Paula, podemos analisar a ação de Carla na linha 04 como sendo um pedido de informação, uma vez que foi assim que o turno foi interpretado pela participante, já que ela provê a informação na linha 06. Além disso, no fechamento da sequência, na linha 07,

é possível considerarmos que Carla toma a ação de Paula como correspondente a seu pedido, uma vez que não problematiza e, inclusive, faz uma avaliação da informação provida. Nesse ínterim, pontuamos que alguns dos mecanismos empregados pelos/as falantes a fim de construir ações conjuntas incluem a produção de ações relevantes – nesse caso, a de prover a informação solicitada – e também o direcionamento do olhar, que indica a orientação do interlocutor.

A análise da ação feita por Carla é possível por termos acesso ao que ocorreu antes de seu turno, pois essa ação faz parte de uma sequência organizada de ações. É esse aspecto que chamamos de sequencialidade. Embora o turno “*what did you do on the weekend?*” raramente desempenhe outras ações que não pedir por informação, alguns turnos apenas podem ser interpretados dentro de uma sequência.

Excerto 4: MARINA_intermediário3_05-05

03 CAN: *yes::,*

Ao observarmos a produção da aluna Cândida, isoladamente, não é possível interpretarmos qual ação está sendo realizada em seu turno. Poderia ser um provimento de informação ou uma confirmação, por exemplo. Porém, através da análise da sequencialidade, é possível observarmos que a ação realizada é, na verdade, o aceite de um convite:

Excerto 5: MARINA_intermediário3_05-05 (repetição de um trecho e adição de turno anterior)

01 MON: *hey (.) would you like to watch the:: new movie that*
 02 *stars brad ↑pitt*
 03 CAN: *yes::,*

Esse excerto faz parte de uma sequência na qual a turma da professora Marina está realizando uma tarefa em duplas. O desafio era a criação de convites que utilizassem pronomes relativos, a partir de *prompts* sorteados pelos/as aprendizes. A aluna Monique possuía o *prompt* “*would/movie*”. O papel de Cândida na tarefa era apenas responder ao convite, e, em seguida, os papéis seriam trocados.

Observamos que, ao longo das interações, os/as participantes constantemente demonstram seu entendimento do turno anterior, ao respondê-lo de maneira adequada. Como Sacks e Schegloff (1973, p. 297-298, tradução nossa⁴) explicam,

⁴ “By an adjacently positioned second, a speaker can show that he understood what a prior aimed at, and that he is willing to go along with that. Also, by virtue of the occurrence of an adjacently produced second, the doer of a first can see that what he intended was indeed understood, and that it was or was not accepted. Also, of course,

Através de uma segunda parte do par adjacente, um falante pode demonstrar que ele entendeu o objetivo do turno anterior, e que está disposto a continuar a sequência. Também, em virtude da ocorrência da segunda parte do par adjacente, o produtor da primeira parte do par pode certificar-se de que o que ele queria foi de fato entendido e se foi ou não aceito pelo interlocutor. Uma segunda parte do par pode afirmar, também, uma falha de entendimento por parte do interlocutor, ou até mesmo discordância do que foi dito. Por fim, a partir da produção da segunda parte do par adjacente, o produtor da primeira parte pode avaliar se o entendimento de seu interlocutor está, de fato, correto.

Por isso, há relevância em olharmos não apenas para o conteúdo do que está sendo dito, mas sim para as ações que estão sendo desempenhadas através de um turno na interação; além disso, não analisamos turnos isolados, mas sim turnos dentro de suas sequências, sejam elas mínimas ou não. Desse modo, a AC emerge como uma possibilidade para dar conta dessas (micro)riquezas do universo interacional.

Esse breve panorama visou a elucidar alguns conceitos centrais para a AC e para esta pesquisa. Existem, ainda, outros conceitos e fenômenos que constituem a perspectiva teórico-metodológica da AC. No entanto, é apenas por meio da análise de dados que conseguimos determinar quais serão aqueles que devemos abordar. Desse modo, retomamos essa discussão na seção de análise. Seguimos, na próxima subseção, discutindo alguns aspectos que envolvem a AC no contexto de aprendizagem de segunda língua.

2.1.1 AC e os Estudos de Aquisição de Segunda Língua.

No final dos anos 1990, um debate sobre uma proposta de reconceitualização na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) tomou conta das discussões no campo da linguística. (FIRTH; WAGNER, 1997, 1998; KASPER, 1997; LONG, 1997). A discussão iniciou com o artigo de Firth e Wagner (1997), intitulado *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*, no qual os autores criticam a negligência que a perspectiva da ASL demonstrava em relação aos aspectos sociais e contextuais do uso da língua, sugerindo três grandes mudanças nesse campo:

a second can assert his failure to understand, or disagreement, and inspection of a second by a first can allow the first speaker to see that while the second thought he understood, indeed he misunderstood.” (SACKS; SCHEGLOFF, p. 297–298).

(a) um aumento significativo de consciência em relação às dimensões contextuais e interacionais de uso da linguagem, (b) uma sensibilidade êmica (ou seja, relevante ao participante) mais profunda em relação a conceitos fundamentais, e (c) a ampliação da tradicional base de dados da ASL. (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 286, tradução nossa⁵).

Tais ideias fizeram com que os pressupostos da AC passassem a ser considerados em pesquisas no campo da ASL, o que não ocorria até o momento. Esse novo modo de pesquisar a aquisição de segunda língua sofreu algumas críticas, relacionadas, principalmente, ao fato de que a AC pouco poderia contribuir para questões de *aquisição* de línguas, uma vez que, conforme exposto anteriormente, essa perspectiva não se alinha a abordagens cognitivistas tradicionais. (KASPER, 1997; LONG, 1998).

Inicialmente, de fato, a AC não apresentava relações com a questão de aprendizagem de línguas, uma vez que os dados trabalhados eram, até então, monolíngues. Foi apenas a partir do ano 2000, após o debate lançado em 1997 e 1998, que publicações começaram a demonstrar os benefícios da AC quando aplicada aos estudos de ASL. A partir daí, foram publicados livros (SEEDHOUSE, 2004; SERT, 2015), edições especiais (MARKEE; KASPER, 2004; WALSH, 2010) e também diversos artigos (MARKEE; KUNITZ, 2013; HELLER, 2017; SKOVHOLT, 2018) aplicando a AC com a finalidade de compreender as características e a organização das interações no contexto de aprendizagem de segunda língua.

O foco dos estudos nesse novo campo passou a ser, então, na aprendizagem e na participação em aulas de línguas, exploradas através da investigação microanalítica das interações entre alunos/as e entre professores/as e alunos/as. Enquanto alguns trabalhos dessa área focam em descrever as práticas interacionais de aprendizes de segunda língua (GARDNER; WAGNER, 2004), outros tentam repensar os conceitos de cognição e aprendizagem como sendo fenômenos sociais situados na interação. (MARKEE, 2008, 2011; KASPER). O que eles têm em comum, no entanto, é o fato de rejeitarem uma visão limitada e deficiente dos/as aprendizes de segunda língua, deixando de comparar as competências desses/as aprendizes aos padrões idealizados de falantes nativos. Assim, esses estudos reconhecem os/as aprendizes de segunda língua como falantes competentes e buscam compreender e explicar os diversos recursos interacionais empregados na participação em práticas sociais dentro e fora de sala de aula. (FIRTH; WAGNER, 1997; KASPER; WAGNER, 2011; WAGNER, GARDNER, 2004).

⁵ “[...] (a) a significantly enhanced awareness of the contextual and interactional dimensions of language use, (b) an increased emic (i.e., participant-relevant) sensitivity towards fundamental concepts, and (c) the broadening of the traditional SLA database.”

O surgimento dessa nova área consolidou a relevância de se aderir aos pressupostos da AC para os trabalhos no campo de estudos de aquisição e aprendizagem de línguas. Conforme Hanafi (2016, p. 24, tradução nossa⁶), “ao focar na descoberta de evidência empírica do esforço dos aprendizes em adquirir a competência interacional, integrar a AC aos estudos de ASL é inevitável.” A presente pesquisa alinha-se à visão de aprendizagem e de aprendizes proposta por esse campo de estudos, conforme exposto no capítulo introdutório deste trabalho, buscando analisar as práticas interacionais empregadas por professores/as e alunos/as em momentos de construção de entendimento na sala de aula.

Consideramos esse resgate muito relevante, pois os estudos mencionados anteriormente, bem como muitos outros que já foram publicados, analisam e documentam performances reais de professores/as e alunos/as em diversas situações de ensino e aprendizagem, permitindo aos professores/as de línguas a possibilidade de refletir sobre suas decisões pedagógicas e refinar suas práticas.

É importante salientar, também, que, com o avanço da tecnologia, os dados gerados nessas pesquisas passaram a contar com o recurso das gravações em vídeo. Desse modo, a metodologia de análise precisava se expandir, uma vez que, inicialmente, os dados na área da AC eram gerados apenas em áudio. Nesse contexto, o campo da multimodalidade destacou-se como a solução para dar conta dessas novas questões que foram emergindo. Assim, torna-se relevante realizar um aprofundamento nessa área, conforme apresentado na próxima seção.

2.2 Interações Corporificadas: O Conceito de Multimodalidade e o Mundo Material da Sala de Aula

“O uso da linguagem é fundamentalmente multimodal.”
(SEYFEDDINIPUR; GULLBERG, 2014, p. 1).

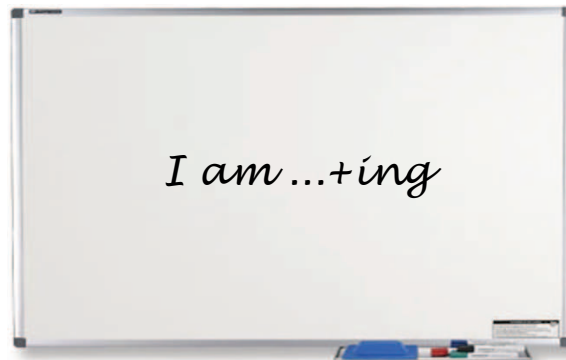
De fato, participantes de uma interação se valem, a todo momento, de diversos recursos que não a linguagem verbal: utilizam as mãos para apontar; posicionam-se, demonstrando sua orientação interacional (conforme observado no Excerto 3); realizam demonstrações faciais, entre outros. A essa constelação de sistemas semióticos, dá-se o nome de *multimodalidade*. Observemos o Excerto 6 para uma maior reflexão acerca do conceito.

Nessa sequência, a professora Carla inicia a checagem de uma atividade em que os/as aprendizes receberam adesivos com ações no gerúndio, como, por exemplo, *...reading a book*

⁶ “By aiming at the discovery of empirical evidence for learners’ effort in acquiring interational competence, integrating CA into SLA study is inevitable.”

e ... *looking for a pair of sneakers*. Eles/as deveriam entrevistar uns aos outros para descobrir qual colega estava realizando a ação em seus adesivos e, quando o/a encontrassem, deveriam colar o adesivo no/a colega. Desse modo, na checagem, cada aluno/a deveria ler em voz alta o que o adesivo dizia:

Figura 2 - Representação do quadro no momento do Excerto 6



Fonte: Elaborada pela autora.

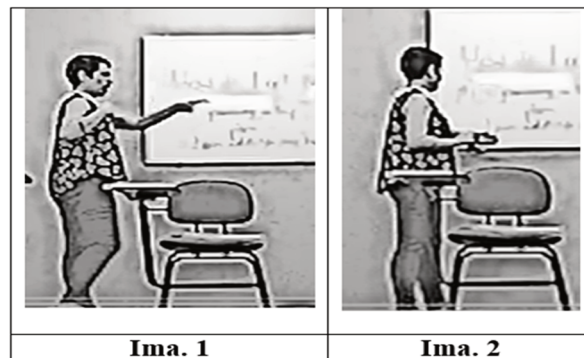
Excerto 6: CARLA_básico2_21-03

```

01   CAR:      what ^about# ^↑you:
                ^apo.RAF-^
    Ima                #ima.1
02                (0.9)
03   CAR:      ^your sentence^ (.) ^pode pe↑gá^
                ^apo. RAF-----^
                                ^mov.tirar etiqueta^
04   Raf                (.) @ (2.9) @ (.) ^ (0.5)# ^ (2.6) @^
    Car                @tira eti.@lê etiqueta-----@
    Ima                ^apo.quadro^
    Car                #ima.2
                                ^apo.quadro-->
05   RAF:      i am^ (.) looking for a pair of ↓sneak
    Car                -->^
06                (0.6)
07   CAR:      OH a- ARE ↑YOU: :=
08   RAF:                =yes

```

Figura 3 - Captura de vídeo do Excerto 6



Fonte: Elaborada pela autora.

Rafael, sendo o aluno sentado mais próximo à professora, é selecionado através do turno na linha 01. Observamos que a seleção não é feita verbalmente apenas, uma vez que Carla não utiliza o nome do aluno. No entanto, ela orienta seu corpo para Rafael e aponta para ele com o indicador esquerdo ao produzir o turno, evidenciando que o referente *you* em seu turno é Rafael. Após uma pausa significativa em que Rafael não toma o turno que lhe foi alocado, a professora repete o movimento de apontar, mas dessa vez acrescenta uma breve explicação do que o aluno precisa fazer: pegar a etiqueta para ler. Isso é feito por meio de uma combinação entre o turno verbal “pode pegá” e uma demonstração do movimento de tirar a etiqueta.

O aluno, então, tira a etiqueta e a lê em silêncio por um longo tempo – considerando que havia apenas uma pequena frase escrita. A professora se orienta para essa longa pausa e aponta para o quadro, na tentativa de lembrar e/ou indicar ao aluno o que ele precisa produzir naquele momento. É apenas após Rafael iniciar sua produção verbal que Carla finaliza a ação de apontar, na linha 05, e dá continuidade à tarefa.

É possível observar que a atividade em andamento nessa sequência se constrói a partir da combinação entre a fala, os movimentos corporais e o uso de materiais presentes no espaço, como o quadro e a etiqueta. Todos esses recursos auxiliam Carla e Rafael na produção bem-sucedida da atividade de checagem de uma tarefa.

Na AC, a multimodalidade vem sendo abordada pela perspectiva corporificada da interação. (STREECK et al., 2011). Interessa-nos, nesse âmbito, compreender como as ações sociais são construídas a partir de uma rede de sistemas semióticos ligados a diferentes modalidades verbais – i.e. aspectos linguísticos – e não verbais – i.e. aspectos relacionados ao corpo e aos materiais presentes no espaço físico em que a interação ocorre.

O crescente interesse por comportamento não verbal data dos anos 1970, quando estudiosos de diversas disciplinas passaram a questionar a separação (e isolamento) entre o que

é verbal e o que não é. Kendon (1972, p. 443, tradução nossa⁷), por exemplo, observou que “[...] não faz sentido falar de ‘comunicação verbal’ e ‘comunicação não verbal’.” Essas reflexões coincidiram com a popularização da tecnologia *videotape*, que passou a ser uma ferramenta valiosa para a exploração de interações face a face.

A partir desse contexto, no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, alguns estudos demonstraram como a fala e os comportamentos corporificados coocorrem como fenômenos interdependentes, em vez de modos de ação separáveis e isolados. Alguns dos estudos pioneiros nesse campo foram sobre direcionamento de olhar (ATKINSON, 1984; GOODWIN, 1979), movimentos com a mão (KENDON, 1983, 1988) e, mais recentemente, gestos globais (HEATH; HINDMARSH, 2000; MONDADA, 2011; STIVERS; SIDNELL, 2005).

Essa crescente área de estudos, alinhada aos pressupostos da AC, demonstra como os/as participantes de uma interação recorrem a uma vasta gama de recursos sociais e materiais para negociar e constituir suas vidas sociais, indo além do foco único e primário na fala (ou seja, para além do foco logocêntrico da interação humana).

Streeck et al. (2011) elaboram a noção de interação corporificada em um *mundo material*, considerando imprescindível a inclusão de objetos materiais e o próprio ambiente no processo de produção de sentido e formação de ação. Conforme observado no excerto acima, essa noção é essencial para o contexto de sala de aula, uma vez que diversos materiais atuam nesse ambiente, como o rádio, o quadro branco e o livro didático, tendo interferência direta nas interações que ali são construídas.

Estudos que se valem dessa perspectiva no contexto da sala de aula vêm mostrando o quanto tais fenômenos multimodais podem ser explorados. Kääntä (2012) descreve como professores/as empregam o olhar, o gesto de apontar e movimentos de cabeça para alocar o turno a determinado/a aprendiz. A autora demonstra como as ações corporificadas são cruciais para gerenciar a troca de interlocutor/a e negociar a participação em interações de sala de aula que contam com diversos/as participantes.

Sert e Jacknick (2015) exploram o desdobramento interacional do sorriso de alunos/as no ambiente de aprendizagem de línguas. O estudo mostra como os sorrisos estão intrinsecamente conectados a problemas epistêmicos e como eles atuam na manutenção da afiliação, bem como na promoção da progressividade da fala nas sequências em que esses problemas emergem.

⁷ “It makes no sense to speak of ‘verbal communication’ and ‘nonverbal communication’.”

Kyratzis (2017) demonstra, em seu estudo, a construção multimodal da atividade de leitura em voz alta entre crianças da pré-escola: ambos os participantes – a criança que lê e a que está ouvindo a leitura – utilizam a linguagem verbal, o corpo e materiais do ambiente para se reconhecerem como participantes engajados nessa atividade.

O conceito de multimodalidade trouxe um novo olhar para os estudos das interações em sala de aula. Essas investigações, assim como aquelas mencionadas na seção anterior, revelam uma ordem comum e particular ao contexto de ensino e aprendizagem. Na próxima seção, abordamos mais a fundo o modelo de fala-em-interação no âmbito de sala de aula.

2.3 O Contexto Institucional de Interações Pedagógicas

No âmbito de interações naturalísticas que podem ser analisadas via AC, existem aquelas que são caracteristicamente mais “cotidianas” e as que são tipicamente “institucionais.” A fala-em-interação institucional caracteriza-se principalmente pelo fato de que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados.” (DREW; HERITAGE, 1992).

A sala de aula de segunda língua é vista, em termos interacionais, como um ambiente institucional, no qual as relações entre o/a professor/a e aprendizes são constituídas a partir do objetivo daquele encontro. Portanto, o primeiro passo para descrever a sistemática interacional desse contexto é identificar seu objetivo principal, que, de acordo com Seedhouse (2009), é o de um/a professor/a ensinar a aprendizes uma segunda língua. Ainda de acordo com o autor, esse objetivo permanece o mesmo independentemente de onde a aula acontece, de quais são as línguas envolvidas, ou de qual metodologia é utilizada pelo/a professor/a.

Sendo a aprendizagem o objetivo principal no contexto dessas salas de aula, é possível observar, nas interações, que: os turnos são geralmente pré-alocados, o conteúdo da interação está interligado ao currículo ou plano de aula, a extensão de tempo da interação é limitada e os participantes possuem relações de poder desiguais. (MARKEE, 2000). Diferentemente do que se observa em conversas cotidianas, então, a organização da fala-em-interação da sala de aula acontece, muitas vezes, por uma sequência previsível, chamada de sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação). De acordo com Garcez (2006, p. 68), essa sequência é “canônica na fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo o mundo. Dificilmente se observa uma aula sem ocorrências da sequência.” Um exemplo pode ser conferido no Excerto 7.

Excerto 7: Tea_Car_Shopping

01 FAB: que cor é ↑essa (.) what ↑color

02 (2.4)
 03 CAR: pink
 04 FAB: VERY GOO:D

Nesse excerto, verificamos a presença da sequência triádica IRA: a iniciação pela professora Fabiana, na linha 01, seguida da resposta da aluna Carla, na linha 03, e fechada pela avaliação positiva da professora na linha 04. Essa avaliação demonstra que a pergunta feita na linha 01 era uma pergunta-teste, cuja resposta já era conhecida pela professora.

A sequência IRA é largamente criticada no campo dos estudos sobre aquisição e aprendizagem de línguas, principalmente por seu caráter limitativo, conforme expõem Santos e Dornelles (2016). De acordo com as autoras, devem-se buscar outras formas de participação ao longo das aulas, não fazendo da sequência IRA o núcleo do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, conforme as autoras, os/as aprendizes assumem um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem.

Garcez (2006) também critica a sequência triádica, ao expor que ela “se presta à reprodução de conhecimento” e não exige, necessariamente, “um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta.” (p. 69). Novamente, observamos a crença de que o/a aprendiz possui um papel passivo dentro dessas sequências.

A fala-em-interação de sala de aula vai além da sequência IRA, sendo compreendida como “um nexos de sistemas de troca de fala inter-relacionados”. (MARKEE; KASPER, 2004, p. 492). Fazem parte desse modelo tanto momentos em que os/as participantes constroem a sequência IRA, conforme demonstrado acima, quanto momentos de tomadas de turno mais livres, em que os/as participantes que iniciam a sequência não produzem, necessariamente, avaliações em seus turnos seguintes.

Excerto 8: Tea_Ped_Story

01 FAB: a::nd <where> did paddy ^go?
 ^dois dedos posicionados para
 baixo, movendo para frente e para trás-->
 02 (0.9)^(0.5)
 fab -->^
 03 PED: CLU::B
 04 FAB: oh::↑really
 05 (0.7)
 06 PED: °mhm° e a mommy foi junto

Embora a sequência IRA seja muito comum em interações de sala de aula, dado o objetivo principal desse contexto, há sequências mais livres, como a encontrada acima. Nesse

excerto, o aluno Pedro está contando a estória que desenhou sobre o personagem do livro, chamado Paddy. A professora Fabiana utiliza perguntas para elicitare a produção do aluno na segunda língua e, ao mesmo tempo, contar sua estória. Fabiana solicita uma informação na linha 01. Observamos o ajuste da professora aos interlocutores: a turma infantil conta com alunos/as de 4 a 5 anos de idade. Sendo assim, a professora enfatiza a palavra “<where>”, pronunciando-a mais lentamente, e conta com recursos gestuais ao produzir o item lexical *go*, fazendo uma espécie de mímica do verbo.

Quando Pedro provê a informação solicitada, na linha 03, a ação seguinte da professora não é a de avaliar. Pelo contrário, ao produzir “oh: : ↑really”, a professora demonstra ter recebido uma nova informação, marcada pela partícula *oh* e pelo item lexical “↑really” com entonação ascendente, normalmente utilizado para expressar que uma informação foi recebida como sendo nova. Pedro, então, dá continuidade à sua estória.

Nesses dois últimos excertos, podemos observar os/as aprendizes utilizando a língua para contar estórias e prover informações. Além disso, participantes em uma sala de aula constantemente abrem e fecham sequências, concordam ou discordam; ou seja, a língua é, de fato, um recurso para realizar ações. Levando em conta tal pressuposto, nesta pesquisa, olhamos para as ações de declarar ou demonstrar entendimento em sequências interacionais.

É importante reconhecer a sala de aula como um ambiente institucional, pois o objetivo de aprendizagem e as ações desempenhadas pelos/as professores/as e aprendizes constituem diretamente as sequências interacionais que acontecem ali.

Na próxima seção, discorreremos sobre conceitos relacionados à episteme, relacionando-os também à sequência IRA e aos papéis de professor/a e aluno/a. Além disso, trazemos exemplos de alguns trabalhos que abordam práticas epistêmicas no contexto de aprendizagem, a fim de contextualizar o campo em que este estudo se insere.

2.4 Práticas Epistêmicas: Posicionamento Epistêmico

Uma das temáticas que vêm sendo o foco de diversos estudos recentemente é a de episteme – i.e., como os participantes interagem em termos de *quem sabe o quê, quem tem o direito de saber o quê e quem tem acesso ao conhecimento*. (LANDGREBE, 2012). A sala de aula é um contexto em que o ensino ocorre constantemente, sendo o ensino e a aprendizagem, inclusive, os objetivos centrais. Portanto, o gerenciamento do conhecimento e do entendimento na interação se torna muito relevante para o “mandato institucional” de ensinar e aprender. (FONTANA, 2005, p. 49).

Episteme já vem sendo discutida há tempos no âmbito da AC – exemplo disso é o trabalho de Goffman (1967), que analisou como os participantes habitam os territórios de conhecimento em que possuem direitos primários. Labov e Fanshel (1977) introduziram a noção de eventos A (sobre o participante A) e B (sobre o participante B): eventos que são conhecidos por um participante, mas não por outro. Os autores utilizam essas noções para demonstrar que enunciados declarativos sobre eventos B, quando feitos por A, são compreendidos como pedidos de informação. Pomerantz (1980) também aborda recursos interacionais que permeiam o conhecimento, classificando-os nos tipos 1 e 2. O tipo 1 refere-se a conhecimentos que os sujeitos têm direito e obrigação de saber, pois trata-se de informações sobre eles mesmos, como seu nome ou o que fez no dia anterior. O tipo 2, por outro lado, refere-se àquele conhecimento que não é sobre si, mas ao qual o sujeito pode ter acesso, como a localização de algum amigo ou a idade de algum conhecido. Observamos, assim, que o interesse de estudiosos da AC em aspectos de domínio epistêmico não é novidade.

No contexto das noções epistêmicas, três dimensões são destacadas: *acesso epistêmico*, *primazia epistêmica* e *responsabilidade epistêmica* (STIVERS et al., 2011), como se observa no Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões do conhecimento na interação

<i>Dimensão</i>	<i>Descrição</i>
Acesso epistêmico	Relacionado ao que se sabe, o quanto se sabe e como se sabe.
Primazia epistêmica	Relacionado ao direito de saber e fazer alegações, bem como à autoridade que um/uma participante possui sobre o conhecimento. Desse modo, quanto mais autoridade o/a participante possui, maior é seu direito de fazer alegações sobre determinado domínio epistêmico.
Responsabilidade epistêmica	Relacionado ao tipo de conhecimento que se tem (1 ou 2) e aos ajustes de ação e design de turno feitos ao interlocutor. Os/as participantes são, por exemplo, responsáveis por considerar como seu/sua respondente reconhecerá uma pessoa em particular para, então, referir-se a ela em conformidade com tal conhecimento.

Fonte: Adaptado e traduzido de Stivers et al. (2011, p. 9).

Os/as autores/as afirmam que esses três domínios são governados por normas sociais e são tratados pelos participantes como relevantes na e para a interação, uma vez que, em uma conversa, os participantes se mostram responsáveis pelo que sabem, por seu grau de certeza e

pela sua autoridade em determinado assunto. (STIVERS et al., 2011). Tainio⁸ (2007, apud URPILAINEN, 2017) estabelece uma relação entre esses conceitos e a construção da sequência IRA, ao afirmar que essa sequência reflete a relação interacional entre o/a professor/a, que possui uma primazia epistêmica no contexto de sala de aula, e aprendizes, cujo papel é aprender e participar. Esse papel institucional do/a professor/a fica visível à medida em que é ele/ela quem inicia as questões e também quem avalia as respostas. A autora ainda acrescenta que, ao realizar perguntas de testagem, que caracterizam uma sequência IRA, os/as professores/as já sabem as respostas – ou seja, possuem acesso epistêmico à informação que buscam por meio de uma pergunta às/aos alunas/os – e que, portanto, seu objetivo limita-se a controlar e monitorar (especialmente no que tange a avaliar) a compreensão e o conhecimento dos/as aprendizes.

Ademais, Heritage (2012a, 2012b) considera que os participantes de uma interação ocupam diferentes posições em um gradiente epistêmico. O participante mais informado, com mais acesso epistêmico, estaria em uma posição C+, enquanto que o menos informado estaria em uma posição C-⁹. Essas diferentes posições são chamadas de *status epistêmico*, por meio do qual as pessoas se reconhecem como sendo mais ou menos informadas sobre determinado domínio de conhecimento. Os diferentes status epistêmicos emergem nas ações das interações quando, por exemplo, um participante pede uma informação ou faz um anúncio. Ao pedir a informação, o participante pressupõe que seu interlocutor possui maior acesso epistêmico ao que é buscado (ou seja, que esse interlocutor é C+ em relação a essa informação), enquanto que, ao fazer um anúncio, a pressuposição é a de que o interlocutor não possui acesso epistêmico àquela informação (ou seja, que esse interlocutor seria C- em relação ao que está sendo anunciado).

Heritage (2012) propõe, ainda, que há muitas evidências para sugerir que ações e sequências podem ser motivadas, e até justificadas, por assimetrias de conhecimento. Pares adjacentes que pedem por informações, como mencionado anteriormente, são uma forma muito típica das evidências mencionadas por Heritage:

Excerto 9: (Heritage, 2013, p. 562)

⁸ O trabalho original de Tainio foi publicado apenas em finlandês. Por isso, utilizamos suas ideias descritas no trabalho de Urpilainen, publicado em língua inglesa.

⁹ Originalmente, Heritage utiliza as noções K+ e K- em relação a *knowledge*. Optamos, no entanto, por utilizar as adaptações em língua portuguesa C+ e C- em relação a “conhecimento”.

- 1 Nan: .hhh Dz he 'av 'iz own apa:rt[mint?]
 ele tem seu próprio apartamento?
- 2 Hyl: [.hhhh] Yea:h,=
 sim
- 3 Nan: =Oh:,
 ah

Nessa sequência, ao produzir a primeira parte do par na linha 1, Nancy se posiciona como menos conhecedora do assunto em questão (C-). Uma vez que a informação é provida por Hyla, na linha 2 – que se posiciona, assim, como mais conhecedora (C+) –, Nancy produz uma partícula de mudança de estado cognitivo (HERITAGE, 1984), marcando sua transição de um estado de não conhecedora (C-) para conhecedora (C+).

Conforme discutido em sessões anteriores, no entanto, interações de sala de aula, diferentemente de conversas cotidianas, possuem um propósito institucional pré-estabelecido. Em consonância com esse aspecto, “[...] as categorias definidas de ‘professor’ e ‘aprendiz’ são mais ou menos predefinidas e fundamentalmente associadas com status epistêmicos assimétricos.” (HELLER, 2017, p. 159, tradução nossa¹⁰). Desse modo, a assimetria de conhecimento proposta por Heritage (2012) fica ainda mais evidente no contexto de sala de aula, pois considera-se que “os ‘aprendizes’ necessitem de ensino profissional exatamente pelo fato de não possuírem acesso epistêmico aos domínios de conhecimentos comumente considerados relevantes.” (HELLER, 2017, p. 159, tradução nossa¹¹).

O fenômeno investigado neste trabalho, o *posicionamento* epistêmico, é, por sua vez, a materialização do status epistêmico de um participante, estando relacionado ao modo como os participantes da interação se posicionam, por meio da produção de turnos na fala, em relação a seu status epistêmico.

Enquanto geralmente se tem congruência entre o status epistêmico e o posicionamento epistêmico, uma vez que o posicionamento epistêmico codificado em um turno é alinhado ao status epistêmico do falante, essa congruência não é inevitável. A conceituação de posicionamento epistêmico é necessária porque o status epistêmico pode ser dissimulado por pessoas que utilizam o posicionamento epistêmico para parecer mais ou menos informadas do que realmente são. (HERITAGE, 2012, p. 33, tradução nossa¹²).

¹⁰ “Accordingly, the category set of ‘teacher’ and ‘learner’ are more or less pre-figured and fundamentally associated with asymmetrical epistemic statuses.”

¹¹ “[...] ‘learners’ are held to be in need of professional teaching precisely because they lack epistemic access to knowledge domains that are commonly deemed relevant.”

¹² “While there is often congruence between epistemic status and epistemic stance such that the epistemic stance encoded in a turn is aligned to the epistemic status of the speaker, this congruence is not inevitable. The additional

Desse modo, quando um/a falante provê uma informação em uma interação, entende-se que ele/a possui conhecimento sobre aquela informação. Do mesmo modo, quando um/a falante declara falta de conhecimento sobre determinado assunto, entende-se que ele/a, de fato, não possui conhecimento sobre aquela informação. De acordo com Heritage, no entanto, nem sempre esse será o caso, pois o posicionamento epistêmico de um/a participante pode não estar alinhado a seu real status. E, na sala de aula, esse aspecto pode ter consequências para a agenda pedagógica que ali se cumpre.

O motor epistêmico, conforme proposto por Heritage, foi alvo de críticas que dizem respeito, principalmente, à generalização das ideias e à consideração de fatores extrainteracionais na análise, como a própria noção de status. (LYNCH; WONG, 2016; MACHBETH; WONG, 2016; LINDWALL et al., 2016). Levando em consideração essas críticas, mas não minimizando a importância de olhar para questões epistêmicas, especialmente quando nosso objeto de estudo é esse – a construção da episteme em sala de aula –, o presente estudo opta por focar no fenômeno de posicionamento epistêmico. Dessa maneira, defendemos que é possível uma análise que, além de levar em consideração os aspectos sequenciais e êmicos da AC, parte de uma perspectiva que possa dar conta das questões atinentes ao conhecimento.

Sert e Jacknick (2015, p. 109, tradução nossa¹³) afirmam que “o processo de ensino e aprendizagem envolve a negociação do status epistêmico constantemente.” Isso acontece, de acordo com os autores, em virtude dos papéis assumidos pelos/as participantes nesse contexto: de um lado, há o/a professor/a, posicionado/a como o/a participante que supostamente possui maior acesso epistêmico; do outro lado, há os/as aprendizes, que precisam buscar equilíbrio entre a posição C-, dado seu papel de aprendiz, e a posição C+, em função da natureza das interações de sala de aula, que frequentemente requer que aprendizes “demonstrem” (no sentido de socialmente demonstrar) seu conhecimento.

Observamos, então, que a noção de episteme está intimamente interligada às interações e construções de sala de aula. Somando-se a isso, estudos que trabalham com o domínio epistêmico por meio da perspectiva da AC no contexto de aprendizagem mostram o quanto ainda temos a desvendar nesse campo. Sert (2011), por exemplo, aborda um fenômeno chamado *claims of insufficient knowledge* (CIK), ou seja, demonstrações de não saber algo que está sendo questionado pelo/a professor/a. Sert mostra como essas declarações são construídas e gerenciadas sequencialmente na interação por aprendizes e professores/as. Os resultados

concept of epistemic stance is necessary because epistemic status can be dissembled by persons who deploy epistemic stance to appear more, or less, knowledgeable than they really are.”

¹³ “Teaching and learning involve negotiation of epistemic status on an ongoing basis.”

auxiliam professores/as a pensar nas melhores estratégias para lidar com esse problema interacional tão comum na sala de aula.

Sahlstrom (2012), seguindo a mesma linha, analisa como aprendizes e professores/as demonstram conhecimento de maneira explícita, ou seja, como esse processo acontece na interação e como os/as participantes se orientam para esse fenômeno.

No entanto, não são apenas questões ligadas ao conhecimento que permeiam o contexto de sala de aula. Koole (2010) considera que o posicionamento epistêmico está relacionado a duas diferentes modalidades: entendimento e conhecimento. O entendimento, tanto quanto o conhecimento, é de extrema relevância no contexto de aprendizagem de línguas. É de nosso interesse, deste modo, discorrer sobre nossa visão sobre esses fenômenos, alinhando-nos a perspectivas e conceitos que embasam esta pesquisa. Sendo assim, na próxima sessão, discutimos mais profundamente os conceitos de *conhecimento* e *entendimento*.

2.4.1 Modalidades Epistêmicas: Entendimento e Conhecimento

Recentemente, uma edição da revista *Research on Language and Social Interaction* lançou um volume que conta com trabalhos que abordam o entendimento na interação em diversos contextos. (MACBETH, 2011; LINDWALL, LYMER, 2011; ZEMEL, KOSCHMANN, 2011; MONDADA, 2011). Uma citação muito recorrente naquele volume foi a de Wittgenstein (1953, p. 54): “tente não pensar em entendimento como um ‘processo mental’ – pois é essa expressão que o confunde. Mas pergunte a si mesmo: em quais casos, em que tipo de circunstância, nós dizemos ‘agora eu sei como prosseguir’.”

É a partir dessa citação que pretendemos desenvolver as noções de entendimento e conhecimento utilizadas nesta pesquisa. Embora existam diversos estudiosos no campo da AC que lidam com as noções de entendimento e conhecimento (KOOLE, 2010; MACBETH, 2011; SEUREN, et al., 2016), ainda são poucos os estudos que se preocupam em diferenciar esses dois fenômenos.

Primeiramente, pontuamos que, neste trabalho, as diferentes modalidades do acesso epistêmico não são vistas como fenômenos cognitivos, mas sim como socialmente construídos e socialmente demonstráveis na interação. Ademais, reconhecemos a existência de uma diferença entre um *saber* e um *entender*, pois, em uma sequência interacional,

[...] a resposta de um/a aluno/a pode ser inadequada em termos de deficiência de conhecimento ou entendimento sobre o assunto abordado. Por exemplo, um/a aluno/a

pode “entender” a pergunta do/a instrutor/a, mas pode não “saber” a resposta correta. (ZEMEL; KOSCHMANN, 2011, p. 476, tradução nossa¹⁴).

Outra evidência da existência dessa diferença vem de Koole (2010). Nesse estudo, o autor mostra que o entendimento está relacionado a explicações ou instruções, enquanto o conhecimento está associado a conhecimentos prévios ou ao que ele chama de “conhecimento adquirido no aqui-e-agora [interacional]” (p. 202) – este último estando relacionado a momentos em que o/a aprendiz responde ao/à professor/a de maneira “correta” após breve explicação.

No entanto, embora concordemos que essas diferenciações sejam válidas, está além dos objetivos desta dissertação evidenciar que o conhecimento seja um subproduto da interação. Segundo o trabalho de Koole (2010), por exemplo, um dos contextos sequenciais no qual uma demonstração de conhecimento emerge seria quando o professor faz uma pergunta utilizando a estrutura “*do you know*”. Koole demonstra, em seus dados, que esse tipo de questão aparece quando o professor está questionando sobre conhecimentos prévios de seus/suas alunos/as. Já quando a questão vem no formato “*do you understand*”, a produção do aluno em resposta a esse turno é compreendida como uma demonstração de entendimento. Nossos dados, porém, demonstram que as professoras utilizam a estrutura “*do you know*”, da mesma maneira que “*do you understand*”, “*can you understand*” ou “*did you get it?*”. Ou seja, a diferenciação proposta por Koole acaba se perdendo. Observemos o Excerto 10, proveniente de nossos dados, para clarificar essa questão.

Excerto 10: FRANCIELE_intermediário3_24-04

```

01   FRA:      we will discuss from that video ã:: from last
02             week is a little bit about ã (0.6) family
03             patterns^::
                                ^escreve a expressão family patterns no quadro-->
04             (2.0) ^ (0.5)
                                -->^
05   fra      family
06             (1.1)
07   FRA: —▶ do you †know this word pa†tterns::=
08   BEA:                                     =sim.

```

¹⁴ “[...] a student’s response might be seen as inadequate by virtue of a deficiency in the student’s knowledge or understanding of the matter being queried. For example, a student may “understand” the instructor’s question but may not ‘know’ the correct answer.”

Nesse excerto, a professora Franciele, na linha 07, produz uma pergunta de checagem de entendimento, produzida dentro da estrutura *do you know*: “*do you ↑know this word pa↑tterns::*”. No entanto, compreendemos que, nessa sequência, Franciele está questionando seus alunos sobre o *entendimento* desse item lexical, que está escrito no quadro e seria o foco de discussão da aula. Sem prejuízos linguísticos para a sequência, a professora poderia ter optado por utilizar a estrutura *do you understand the word x?*, o que de fato ocorre em outras sequências que abordam itens lexicais e que são exploradas na seção de análise.

Chamamos estes tipos de perguntas de perguntas de checagem de entendimento¹⁵. De acordo com Koole (2010, p. 180, tradução nossa¹⁶), essa pergunta é compreendida como um turno, normalmente elaborado pela professora, que “[...] preocupa-se em garantir que algo foi entendido corretamente ou não.” Em uma pesquisa realizada por Sundh (2017), observou-se que as chamadas *understanding checks* eram utilizadas pela professora antes do início de uma atividade, enquanto ela estava engajada em dar instruções, ou diretamente após, para garantir que os/as aprendizes entenderam a instrução dada. Embora o estudo de Sundh foque no papel de perguntas em geral em aulas de língua inglesa para alunos/as da Camboja, é interessante refletirmos sobre os achados para, depois, pensarmos sobre o lugar que as perguntas de checagem de entendimento ocupam em nossos dados.

Desse modo, a fim de dar conta das questões analíticas, tomamos como foco o *entendimento* em duas diferentes camadas: (1) o entendimento relacionado às práticas de tomada de turno, pois, conforme Macbeth (2011, p. 440), tomar um turno em uma interação é por si só uma realização de entendimento; (2) o entendimento relacionado às práticas pedagógicas, ou seja, aquele que diz respeito ao mandato institucional da aula e a novos saberes e aprendizagens que ali acontecem.

De acordo com Sert (2011), analisar como micromomentos de entendimento são (co)construídos na fala-em-interação de sala de aula é um dos caminhos seguidos por pesquisadores/as para buscar evidências de aprendizagem. O autor ainda acrescenta que, por esse motivo, as sequências que envolvem reparo são de grande interesse nessa área (KASPER, 2006; HELLERMANN, 2009; 2011), uma vez que esse fenômeno restaura a intersubjetividade e, conseqüentemente, pode levar ao entendimento. Alinhamo-nos a Sert (2011) no que tange à relevância de olharmos para esses momentos na interação, mas partimos da materialização do

¹⁵ Tradução nossa. Na literatura em língua inglesa, alguns dos termos utilizados são *understanding checks* (KOOLE, 2010; SUNDH, 2017) e *epistemic status checks* (SERT, 2011).

¹⁶ “An understanding check is concerned with whether or not something has been understood correctly.”

entendimento em si – declarado ou demonstrado – e não, necessariamente, de sequências de reparo.

Tendo esclarecido as noções de conhecimento e entendimento consideradas para esta pesquisa, passamos, a seguir, a discutir mais a fundo os dois fenômenos que são base da análise desta pesquisa: demonstração e declaração¹⁷ de entendimento.

2.4.2 Sim, Entendi!: Declarações e Demonstrações de Entendimento

O entendimento é visto, na interação, “como a realização sequencial de intersubjetividade¹⁸”. (ZEMEL; KOSCHMANN, 2011, p. 486, tradução nossa). Ademais, como foi defendido por Sacks (1992, p. 140, tradução nossa¹⁹), o entendimento é indispensável para a interação social: “se não há entendimento, então não há muita coisa acontecendo.” De fato, se o interlocutor não entende o que aconteceu no turno anterior (produzido por outro falante), ele nem mesmo consegue produzir um próximo turno. Assim, é possível afirmar que demonstrações de entendimento estão presentes a todo momento na interação, pois, como afirma Macbeth (2011, p. 440, tradução nossa²⁰), “tomar um turno é evidenciar entendimento”. Ou seja, se B responde ao turno de A, atendendo à proposta de curso de ação que A propunha em primeira posição (i.e., como ação anterior), ele/a demonstra que entendeu a ação proposta no turno de A.

No contexto de sala de aula de segunda língua, o entendimento torna-se ainda mais relevante por dois motivos: primeiramente, devido à natureza institucional da sala de aula, as interações são organizadas, em sua maioria, por perguntas e/ou instruções realizadas pelos/as professores, que, em princípio, devem ser compreendidas e respondidas e/ou atendidas pelos/as aprendizes. Ou seja, espera-se que os/as aprendizes evidenciem o entendimento através da tomada de turnos, caracterizando a primeira camada discutida anteriormente. O segundo motivo está relacionado ao entendimento da segunda língua em si: uma língua que ainda está em processo de aprendizagem. Afinal, é o entendimento da língua que faz a existência desse contexto ser relevante. O entender, nesse ponto de vista, é crucial não só para o andamento e a

¹⁷ Tradução nossa. As pesquisas que lidam com estes fenômenos utilizam os termos originais propostos por Sacks, *claim and demonstrate understanding*. Propomos, deste modo, a tradução para língua portuguesa.

¹⁸ “We consider the production of understanding to be something like the sequential achievement of intersubjectivity.”

¹⁹ “If understanding isn’t there, then there’s nothing much going on.”

²⁰ “To take a turn is to evidence understanding.”

progressividade da aula e das próprias interações que ali acontecem, mas também para que a aprendizagem em si possa acontecer.

Outro aspecto importante a ser observado é o fato de que nem sempre o entendimento é demonstrado socialmente – i.e., pode não ser propriamente dito. Muitas vezes, os/as alunos/as apenas o declaram na interação. Sacks (1992) faz essa distinção ao discutir métodos para mostrar entendimento em uma conversa, valendo-se dos seguintes exemplos:

Excerto 11: (Sacks 1992, Vol. 2, p.141)

A: Where are you staying?

Onde você está hospedado?

B: Pacific Palisades.

→ A: Oh at the west side of town.

Ah no lado oeste da cidade.

No Excerto 11, é possível observarmos que há uma demonstração de entendimento da informação provida por B, uma vez que o falante A faz uma referência passível de correção relacionada ao local mencionado. Por outro lado, temos o Excerto 12:

Excerto 12: (Sacks 1992, Vol. 2, p. 142)

A: Where are you staying?

Onde você está hospedado?

B: Pacific Palisades.

→ A: Oh Pacific Palisades

Ah, Pacific Palisades.

No caso do Excerto 12, há apenas uma repetição do que foi dito no turno anterior. Dessa maneira, o falante A apenas *declara* entendimento, mas não o *demonstra* de maneira que seja passível de reparo. Em ambos os casos observados, quando falamos de reparo, referimo-nos ao reparo de entendimento da informação, em oposição a reparos por problemas de compreensão auditiva. No que se refere ao contexto de sala de aula, observemos os fenômenos no Excerto 13 e no Excerto 14.

Excerto 13: MARINA_intermediário3_24-04

01 MAR: so he said your bike is better than mine (.) do
02 you know these pro↑nouns mine, yours::
03 (0.8)

04 MAR: do you understand the difference of my:: and mine?
 05 (0.6)
 06 BER: → yeah.

Verificamos que a ação de Bernardo, na linha 06, é apenas de *declarar* o entendimento sobre o tópico gramatical da aula. Ou seja, não seria possível para a professora Marina reparar ou avaliar o turno de Bernardo e, conseqüentemente, verificar se a diferença entre o uso dos pronomes *my* e *mine* é, de fato, compreendida pelo aluno.

Agora, observemos o Excerto 14:

Excerto 14: MARINA_intermediário3_17-04

01 MAR: oka::y (.) so did you get the answer of number ↑one
 02 (0.7)
 03 ADR: → ye:ah, it's because he:: already have a subscription
 04 MAR: VERY goo::d (.) that's it

Diferentemente do Excerto 13, observamos acima que a ação da aluna Adriana é de *demonstrar* seu entendimento – nesse caso, sobre qual seria a resposta correta da questão. Sendo assim, a resposta de Adriana é passível de reparo e/ou avaliação. A professora Marina, na linha 04, avalia positivamente a demonstração de Adriana, validando sua resposta. Em tal situação, configura-se a formação da sequência IRA, uma vez que o turno de Marina na linha 04 demonstra que ela já conhecia a resposta para a pergunta produzida na linha 01; ou seja, embora tenha se posicionado epistemicamente como C- na linha 01 – ao produzir uma solicitação de informação –, Marina demonstra, através de seu turno na linha 04, que seu status era, na verdade, de C+. Dado seu papel de professora, tal prática é muito comum nesse contexto.

Alguns estudos que trabalham com o “entender” em contextos pedagógicos levam em consideração a distinção entre os fenômenos de declarar e demonstrar. Um exemplo é o estudo de Mondada (2011). Mondada analisa interações entre instrutor e aluno em lições da autoescola, focando em como o entendimento é alcançado na interação a partir de uma perspectiva multimodal. Para tanto, a autora diferencia os dois fenômenos e analisa o modo como eles são empregados na interação. Outros estudos, no entanto, não levam em conta esta diferenciação ao abordar o entendimento em sala de aula. Lindwall e Lymer (2011), por exemplo, analisam a construção do entendimento em aulas de Ciências Naturais. Os autores, neste estudo, não diferenciam os fenômenos, tratando, deste modo, do entendimento de um modo geral.

No entanto, ao pensarmos nas diferentes ações interacionais realizadas pelos fenômenos de declarar e demonstrar (conforme Excertos 13 e 14), esta distinção torna-se relevante para uma compreensão mais completa de como o entendimento é tratado e construído na interação.

Esses fenômenos são problematizados e discutidos mais a fundo na seção que desenvolve a análise. Para tanto, discorreremos, na próxima seção, sobre a metodologia desta pesquisa, no que tange aos métodos de geração, transcrição e análise de dados, bem como sobre o contexto em que os dados foram gerados.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, inserida na perspectiva teórico-metodológica da AC, que, como já afirmado, teve início nos anos 1970, quando Sacks, Schegloff e Jefferson demonstraram que há uma estrutura organizacional na fala. (SACKS et al., 1974). A análise de dados através dessa perspectiva se dá por meio do estudo sobre a sequencialidade dos turnos de fala em busca de regularidades, deixando de lado fatores externos, como intenção e vontade dos participantes. (SIDNELL, 2010). Outra característica importante da AC é o trabalho exclusivo com dados naturalísticos, ou seja, observam-se momentos que aconteceriam com ou sem a presença de um/a pesquisador/a.

Neste trabalho, pretendemos enriquecer a análise da sequencialidade interacional por meio da investigação de elementos não verbais, como gestos, expressões faciais, uso do espaço e de materiais, entre outros. Essa perspectiva de articulação analítica da fala com outros elementos semióticos caracteriza a interação corporificada, que conta com diversas modalidades em sua composição. (STREECK et al., 2011). Mais especificamente, conforme Kääntä (2010),

Dentre os diferentes recursos para fazer sentido estão os diversos comportamentos não verbais que as pessoas produzem. Hoje em dia, o estudo do comportamento não verbal é mais largamente referido como o estudo de ações corporificadas, ou corporificação. O termo refere-se às diferentes ações que as pessoas realizam com seus corpos, como o uso do olhar, gestos com cabeça e braços, movimento e posição do corpo, entre outros. (KÄÄNTÄ, 2010, p. 18, tradução nossa¹).

O conceito de interação corporificada, na visão da AC, lança um olhar sobre como os interlocutores empregam os recursos corporificados intersubjetivamente. Tal perspectiva diferencia-se, assim, da pesquisa mais psicologicamente orientada sobre o comportamento não verbal, na qual o estudo do significado dos enunciados individuais é de interesse primário. (KENDON, 2004; MCNEIL, 2000).

Consideramos essa perspectiva de multimodalidade fundamental, pois, conforme Stivers e Sidnell (2005, p. 2, tradução nossa²),

¹ “Among the different sense-making resources are the various nonverbal behaviours people produce. Nowadays, the study of nonverbal behaviour is more generally referred to as the study of embodied actions, or embodiment. The term refers to the different actions people perform with their bodies, such as the use of gaze, head and arm gestures, body movement and position, and so forth.”

² “Face-to-face interaction is, by definition, multimodal interaction in which participants encounter a steady stream of meaningful facial expressions, gestures, body postures, head movements, words, grammatical constructions, and prosodic contours.”

A interação face-a-face é, por definição, uma interação multimodal na qual os participantes encontram uma corrente constante de expressões faciais, gestos, postura corporal, movimento com a cabeça, palavras, construções gramaticais e contornos prosódicos.

Assim, não podemos ignorar os aspectos não verbais de uma interação. Ao encontro desse postulado, muitos estudos que se valeram da perspectiva multimodal em contextos escolares conseguiram contribuir de maneira valiosa para a compreensão de fenômenos relacionados a ensino e aprendizagem, conforme visto em capítulos anteriores. (DREY; GUIMARÃES, 2012; SERT, 2012, 2015).

O objetivo deste trabalho é analisar como aprendizes de inglês como segunda língua declaram e demonstram o entendimento por meio da interação corporificada e como os/as participantes lidam com esses fenômenos na sequencialidade da interação. Desse modo, para alcançar os objetivos propostos, os métodos de geração de dados utilizados foram a observação e a gravação de aulas em áudio e vídeo, que foram, posteriormente, transcritas.

Estamos cientes do fato de que, embora as interações fossem ocorrer de qualquer maneira, a presença de gravadores e câmeras pode, de certa maneira, interferir no comportamento dos/das participantes da pesquisa. Por esse motivo, descartamos, nesta pesquisa, as primeiras duas semanas de gravação, pois acreditamos que, após esse período, os/as participantes já estariam mais acostumados/as e confortáveis com a presença dos equipamentos.

Salientamos que todos os nomes utilizados na análise são fictícios, de forma a proteger a identidade das/os participantes. Nas próximas subseções, discorreremos mais a fundo sobre os métodos utilizados para a geração de dados (gravação e observação de aulas), explicando como eles foram aplicados no contexto desta pesquisa.

3.1 Geração e Análise de Dados

A opção por gerar dados em uma escola de idiomas ocorreu por dois motivos principais. Primeiramente, a escolha foi feita em função de meu relativamente fácil acesso à instituição, por conhecer os/as professores/as e a coordenadora. Em segundo lugar, esse ambiente favorece gravações em áudio e vídeo, por possuir salas menores e com menos aprendizes que uma escola regular, por exemplo, e também pela disposição desses/as aprendizes, que sempre sentam em um formato de meio círculo, possibilitando a captura de grande parte dos/as participantes com a utilização de duas câmeras.

Estamos cientes de que a “melhor” disposição física dos interagentes e do contexto pesquisado, bem como a familiaridade com o local, podem não ser suficientes para justificar

essa escolha. Contudo, leve-se em conta que a granularidade do tratamento de dados a que nos propomos, de certa forma inédita no contexto brasileiro, demanda, pelo menos nesse momento, condições técnico-espaciais um pouco mais favoráveis.

Após contatar a coordenadora da escola e receber seu aval para gerar os dados na escola, por meio da Carta de Anuência³, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, dando-se início, de fato, à geração de dados⁴. Inicialmente, foi explicado aos/às participantes (professoras e aprendizes) a natureza do estudo e como a pesquisa com gravação em áudio e vídeo é conduzida. Foram explicadas, também, as questões éticas: todos os nomes próprios seriam alterados para nomes fictícios, e os dados seriam utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Além disso, foi garantido aos/às participantes o direito de interromper sua participação a qualquer momento do estudo, sem que isso gerasse qualquer consequência para eles/as.

Após esse esclarecimento, e estando todos/as de acordo com a realização das gravações, foi entregue aos/às alunos/as e professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵ (TCLE), no qual constam a explicação sobre o projeto de pesquisa e o pedido de autorização para gravação das aulas. Também estão registrados no TCLE todos os aspectos éticos e esclarecimentos relacionados à participação das professoras e alunos/as. Os/as participantes que aceitaram participar do estudo ficaram com uma cópia do termo assinada por mim e assinaram uma cópia que ficou conosco para eventual registro.

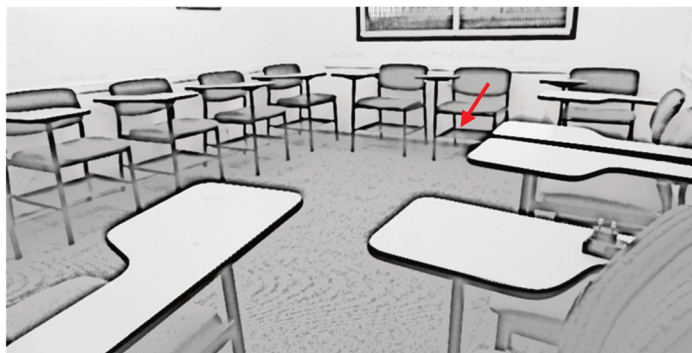
Em relação aos instrumentos utilizados para a geração de dados, contamos com o suporte tecnológico de duas câmeras digitais: uma posicionada para os/as aprendizes e a outra para a professora. Além disso, dois gravadores de voz foram colocados em dois pontos da sala de aula, para assegurar a qualidade das gravações das interações verbais, como se observa nas fotografias 1 e 2.

³ A Carta de Anuência encontra-se no Apêndice D.

⁴ Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 65149117.1.0000.5344

⁵ O TCLE encontra-se no Apêndice C.

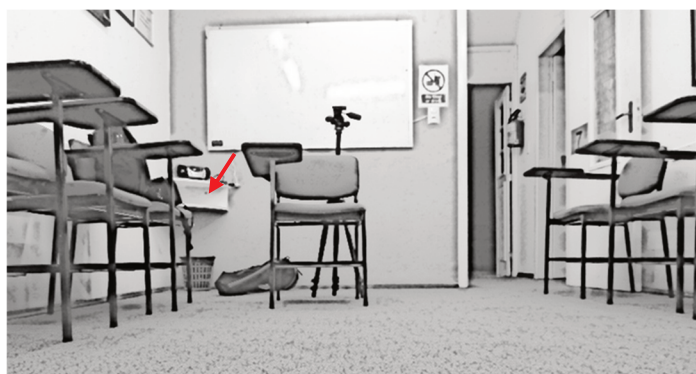
Fotografia 1 - Posicionamento câmera 1 e gravador 1



Fonte: Registrada pela autora.

Legenda: A seta indica o local do gravador 1.

Fotografia 2 - Posicionamento câmera 2 e gravador 2



Fonte: Registrada pela autora.

Legenda: A seta indica o local do gravador 2.

É importante observar que também participei de algumas aulas como observadora, realizando notas de campo e monitorando os equipamentos ao longo das gravações. Algumas professoras, no entanto, autorizaram as gravações, mas pediram para que eu não ficasse dentro da sala durante a aula.

Foram gravadas trinta horas de interações, totalizando quinze aulas completas. A próxima subseção contextualiza a escola e os/as participantes da pesquisa.

3.1.1 Contextualizando: A Escola

A escola participante da pesquisa faz parte de uma grande rede privada de cursos de idiomas e está localizada em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Atualmente, conta com cerca de 550 alunos/as divididos/as em diferentes níveis. A equipe pedagógica é composta

por uma coordenadora e treze professores/as, sendo que três foram participantes da pesquisa. Eventualmente, uma quarta professora assumia alguma turma em função de substituições necessárias.

Em termos de estrutura, a escola possui doze salas, sendo uma utilizada como sala de vídeo – com um tela ampliada e caixas de som – e outra disponibilizada para uso da lousa interativa. Há também uma cantina e um laboratório de informática com seis computadores. Além dos computadores, a escola é equipada com três *tablets*, que podem ser utilizados pelos/as professores/as ou alunos/as. Esses aspectos são relevantes, pois a metodologia da escola baseia-se em uma perspectiva de *blended learning* (STAKER; HORN, 2012) – ou seja, há um livro didático que guia o programa da aula, mas algumas atividades são feitas também digitalmente, dentro e fora da sala de aula, através de portal *web* próprio da escola.

Além disso, outro aspecto-chave da metodologia dessa escola é a abordagem comunicativa. Assim, observa-se, na construção do material e do planejamento das aulas, uma ênfase no aprender a comunicar-se por meio de interações na língua-alvo. De acordo com Brown (2007, p. 378), a abordagem comunicativa caracteriza-se por dar ênfase a autenticidade, interação, aprendizagem centrada no/a aluno/a, atividades de comunicação para o mundo real e com propósitos significativos. Entendemos que essa perspectiva alinha-se ao postulado, exposto anteriormente, de que aprendizagem é algo construído socialmente por meio de interações no e com o mundo.

Na próxima subseção, construímos um breve perfil das turmas, dos/as aprendizes e das professoras envolvidas na pesquisa.

3.1.2 Contextualizando: Os/as Participantes

Quatro turmas foram selecionadas para participação na pesquisa. A escolha deu-se por dois motivos: primeiramente, gostaria de observar, no mínimo, dois níveis de ensino diferentes, para que a observação dos fenômenos pudesse ser mais ampla e para que fosse possível identificar possíveis diferenças na maneira como o entendimento é construído em níveis mais básicos e em níveis mais avançados. Além disso, os horários das turmas precisavam ser compatíveis com minha disponibilidade, uma vez que o manuseio dos equipamentos era necessário ao longo das gravações.

Duas turmas participantes eram de nível básico 2, significando que eram estudantes da escola pelo segundo semestre. As outras duas turmas eram de nível intermediário 1 e 3. A de nível 1 cursava o quinto semestre do curso, enquanto a de nível 3 cursava o sétimo semestre.

A primeira turma de nível básico 2 era composta de nove alunos/as e ministrada pela professora Carla, que também era professora da turma de nível intermediário 1, composta por cinco alunos/as. A professora Carla possui formação em Letras Português e Alemão e encontrava-se, à época, no final do curso de Letras Inglês. Possui um mês de vivência no exterior, onde realizou um curso de língua inglesa, e trabalhava na escola havia oito anos. Os/as alunos/as da turma de nível básico 2 eram bem participativos e utilizavam a língua materna com frequência. Já os/as aprendizes da turma de nível intermediário 1 interagiam na língua-alvo durante a maior parte da aula.

A segunda turma de nível básico 2 era formada por onze alunos/as e ministrada pela professora Aline. Aline trabalha na escola há um ano e, no semestre das gravações, estava finalizando sua licenciatura em Letras Português e Inglês. A turma caracterizava-se por ter alunos/as menos participativos/as e mais tímidos/as, o que dificultava, muitas vezes, o processo de interação.

Por fim, a turma de nível intermediário 3 era formada por apenas cinco alunos, tendo como responsável a professora Marina. À época, Marina trabalhava na escola havia seis meses e ainda não era formada: cursava Letras com habilitação para Inglês. Os/as alunos/as dessa turma faltavam ou chegavam atrasados/as com frequência, mas costumavam interagir consideravelmente no idioma-alvo.

A professora substituta, chamada Franciele, participou de duas gravações, substituindo a professora Carla na turma de nível básico 2 e a professora Marina na turma de nível intermediário 3. Franciele é formada em Letras com habilitação Português e Inglês e, à época, cursava pós-graduação na área da Linguística Aplicada.

Após apresentar um pouco mais sobre o processo de geração de dados e dos/as participantes envolvidos, passamos a descrever o segundo momento, que foi o processo de transcrição.

3.2 Processo de Transcrição e Análise de Dados

A busca pela perspectiva êmica, com a qual se afilia a AC, inicia-se já no processo de segmentação dos dados, que consiste, por si só, em um movimento analítico. Não basta que o/a pesquisador/a apenas localize o fenômeno em destaque: deve-se buscar o momento em que os/as participantes da interação começam a demonstrar, uns para os outros, que o contexto para a realização do fenômeno está sendo construído. Desse modo, iniciamos o processo de

visualização e escuta dos dados e observamos algo recorrente nas interações: em diversos momentos, os/as aprendizes precisavam expor seu status de entendimento.

A partir daí, iniciamos e aprofundamos a pesquisa acerca desse fenômeno e buscamos, nos dados, por momentos em que os/as aprendizes declaravam ou demonstravam entendimento. Em seguida, olhamos para a sequência maior em que essas produções estavam inseridas, observando: (1) como ela era iniciada – pelas professoras ou pelos/as aprendizes e de que maneira – (2) como ela era finalizada, ou seja, em que momento o/a aluno/a se posicionava como C+ e qual era a resposta da professora a essa produção. Além disso, observamos a trajetória interacional desses fenômenos, na busca por futuras interferências e/ou consequências para a interação.

Após o processo de segmentação, iniciamos a tarefa de transcrição. Transformar dados audiovisuais em um produto escrito não é uma tarefa fácil, principalmente ao utilizar a metodologia da AC, que se preocupa com detalhes minuciosos das interações. O processo de transcrição foi realizado por mim, contando sempre com o auxílio da orientadora e dos/as colegas do grupo de pesquisa, que, por diversas vezes, ouviram/assistiram às gravações e revisaram as transcrições.

Os analistas da conversa Clayman e Gill (2012) argumentam que a transcrição deve representar a maneira mais fiel de como a fala foi produzida, pois os detalhes da fala, como alongamentos, pausas e entonação, podem se tornar relevantes na interação. Em uma tentativa de aproximar áudio e transcrição o máximo possível, Gail Jefferson desenvolveu, em 1984, um sistema de transcrição de fala que é muito utilizado em pesquisas da AC. Para esse estudo, utilizamos as convenções⁶ de Jefferson que foram adaptadas pelo grupo Fala-em-Interação em Contextos Institucionais e Não Institucionais, com base em algumas sugestões do grupo GAT2 (2011).

Contamos, ainda, com a transcrição de aspectos não verbais, como gestos corporais e olhares, uma vez que a análise abrange uma perspectiva multimodal. Para dar conta desses aspectos na transcrição, partimos das convenções sugeridas por Lorenza Mondada (2014), que foram adaptadas e traduzidas para esta pesquisa⁷. Optamos por utilizar os sinais gráficos * e @ para delimitar as ações corporificadas dos/as aprendizes e o sinal gráfico ^ para as ações corporificadas das professoras.

⁶ Apêndice A.

⁷ Apêndice B.

Outro aspecto relevante em nosso processo de transcrição foi o fato de os dados serem, em sua maioria, bilíngues. Em função do contexto de sala de aula de língua inglesa, há uma constante troca entre os idiomas português e inglês ao longo das produções dos/as participantes. Na tentativa de facilitar a leitura dos segmentos, optamos por grifar em *itálico* as produções verbais em língua inglesa, enquanto que as em língua portuguesa ficaram sem destaque específico.

Salientamos, nesse contexto, a importância dos aparatos tecnológicos para que a transcrição dos dados seja bem-sucedida. Para a transcrição da fala, o software *Audacity* auxilia na mensuração de pausas e na percepção de entonação, por exemplo. Já para a análise dos elementos corporificados, o software *ELAN* disponibiliza diversos recursos de trabalho com vídeo, facilitando a sincronização dos dois modos e a busca precisa da trajetória dos movimentos.

A escolha das imagens anexadas aos excertos foi feita com base nos movimentos corporificados considerados relevantes para a interação, que são possíveis de captar através da tela congelada, como desvio de olhar ou movimentos com braço, por exemplo. Alguns gestos, no entanto, não podem ser capturados dessa maneira, como movimentos de cabeça, pois às vezes são muito sutis e só conseguem ser percebidos com a imagem em movimento. Por isso, contamos com a transcrição escrita detalhada de todos os elementos não verbais relevantes para a interação.

Em relação à identificação dos excertos, fizemos a seguinte escolha:

Excerto 1:	NOMEDAPROFE	básico1	02-02
1	2	3	4

O cabeçalho identifica: (1) o número do excerto, de acordo com a ordem em que aparece ao longo deste texto; (2) o nome da professora que ministrou a aula naquela interação; (3) o nível da turma; (4) a data – dia e mês – em que a interação foi gravada. Vale observar que todas as interações foram gravadas no primeiro semestre de 2017.

Ao final das transcrições, e já com certa familiarização com os dados, delineamos, de forma mais precisa, os objetivos desta dissertação, criando perguntas de pesquisa a fim de guiar nosso olhar analítico. Desse modo, apresentamos essas perguntas na próxima seção para, então, passarmos à análise em si.

3.3 Após a Transcrição: Perguntas de Pesquisa

Conforme exposto na seção anterior, todos os esforços são feitos para que as transcrições sejam o mais fidedignas possível, de modo que o/a leitor/a possa compreender o que está sendo feito na interação e como os/as participantes estão realizando diferentes ações e alcançando a intersubjetividade.

Faz-se relevante, neste momento, retomarmos nossos objetivos antes do início da análise de dados:

- a) **Objetivo Geral:** analisar como aprendizes de inglês como segunda língua constroem declarações e demonstrações de entendimento por meio da interação corporificada, no contexto de sala de aula de curso livre;
- b) **Objetivos Específicos:** (i) por meio do aparato teórico-metodológico da Análise da Conversa sob uma perspectiva multimodal, observar quais são os recursos interacionais que diferenciam declarações e demonstrações de entendimento, bem como analisar a sequência interacional em que esses fenômenos estão inseridos; (ii) analisar como verbos mentais (e.g., *know* e *understand*) são empregados por professores/as para checar o entendimento dos/as aprendizes; e (iii) observar a trajetória interacional que os fenômenos possuem e os impactos na agenda a ser cumprida naquele contexto.

A fim de alinhar os objetivos deste trabalho à análise dos dados, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se apresentam (verbal e não verbalmente) as *declarações* de entendimento?;
- b) Como se apresentam (verbal e não verbalmente) as *demonstrações* de entendimento?;
- c) No caso de haver momentos específicos da agenda pedagógica em que declarações ou demonstrações são produzidas, quais são eles?;
- d) Quais são os contextos sequenciais em que esses fenômenos emergem?;
- e) Diferentes verbos mentais atuam sobre diferentes modalidades epistêmicas?.

Após a análise dos dados, apresentada nos próximos capítulos, essas questões são devidamente retomadas, a fim de certificarmos-nos de que os objetivos pretendidos foram alcançados e, a partir das reflexões, pensarmos nas implicações desses resultados no contexto de ensino e aprendizagem de segunda língua.

4 DECLARAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES DE ENTENDIMENTO

Em consonância com nossos objetivos, organizamos a análise em diferentes capítulos e seções. Primeiramente, analisamos excertos em que aprendizes declaram ou demonstram entendimento, a fim de mapear esses fenômenos, focando em seus formatos e posições sequenciais na busca por semelhanças e/ou diferenças. Em seguida, observamos sequências completas, com o objetivo de delinear a trajetória interacional dos fenômenos analisados, para que seja possível uma reflexão aprofundada acerca de suas implicações pedagógicas para a sala de aula.

4.1 *Did you understand the first question?:* Declarações de Entendimento

Conforme discutido anteriormente, o entendimento em uma interação pode ser declarado ou demonstrado. É importante salientar que, neste trabalho, estamos focando na camada de entendimento mais pedagógica, ou seja, naquela que diz respeito às atividades em andamento na sala de aula, conforme exposto anteriormente. Primeiramente, focamos em momentos nos quais declarações de entendimento foram identificadas nas interações, a fim de observar a composição e a posição sequencial em que tal fenômeno é produzido.

De acordo com Sacks (1992), declarações de entendimento são ações que, embora estejam relacionadas à manutenção da intersubjetividade em uma interação, não são passíveis de reparo. Relembramos que reparos são esforços explícitos dos/as participantes para lidar com problemas interacionais (SCHEGLOFF, 2007), conforme explicitado na seção 2.1 deste trabalho e, ainda, que nos referimos explicitamente ao reparo corretivo, ou seja, aquele que lida com o entendimento à nível pedagógico, ao invés do reparo por problemas de compreensão auditiva, por exemplo. No contexto de sala de aula, a manutenção da intersubjetividade está relacionada, na maioria das vezes, à agenda pedagógica que ali ocorre. Observemos o Excerto 15:

Excerto 15¹: FRANCIELE_intermediário3_10-04

```
01   FRA:      we will discuss from that video ã:: from last
02           week is a little bit about ã (0.6) family
03           patterns^::
           ^escreve a expressão family patterns no quadro-->
```

¹ O Excerto 15 será retomado na íntegra no próximo capítulo. Aqui, apenas uma parte é apresentada para o fim analítico pretendido.

04 (2.0) ^ (0.5)
fra -->^
05 LUC: *fami::ly*
06 (1.1)
07 FRA: *do you ↑know this word pa↑tterns::=*
08 BEA: → =sim.

Esse excerto faz parte de uma interação da turma de nível intermediário 3. A professora Franciele, substituindo a professora titular Marina, produz uma pergunta de checagem de entendimento sobre o item lexical *patterns*, na linha 07. Salientamos que, em um primeiro momento, Franciele estava tratando da expressão *family patterns*; mas, simultaneamente à checagem de entendimento, ela foca apenas no item lexical *patterns* – talvez por entender que a turma de intermediário já estaria familiarizada com o item *family*. Ou seja, é a própria professora quem seleciona a expressão e, mais especificamente, o item lexical a ser problematizado.

Imediatamente após o turno de Franciele ser completado, a aluna Beatriz produz uma declaração de entendimento (linha 08): uma resposta que confirma a informação solicitada pela professora. Uma vez que o formato do turno de Franciele (“do you ↑know this word pa↑tterns::=”) pede por uma resposta de sim ou não, podemos afirmar que a aluna Beatriz atende à solicitação da professora adequadamente, em termos interacionais. No entanto, em termos pedagógicos, não é possível garantir, com o turno de Beatriz, que a aluna possua, de fato, conhecimento sobre o termo, ou que o conhecimento que ela declara possuir está correto. Essa característica vai ao encontro daquilo que é proposto por Sacks (1992): declarações de entendimento não são passíveis de reparo.

Abaixo, temos mais um excerto que segue a mesma linha, desta vez da turma de nível intermediário 1, liderada pela professora Carla:

Excerto 16: CARLA_intermediário1_05-04

01 CAR: *uh:: did you understand the first (.) the first*
02 *↑question*
03 (1.0)
04 CAR: *yes?=
05 ALE: → =yes.*

Similarmente ao excerto anterior, observamos a produção de uma pergunta de checagem de entendimento realizada pela professora Carla. A produção desse turno, no entanto, não está ligada a um item lexical, como aconteceu anteriormente, mas sim ao entendimento de uma

questão da tarefa² de leitura que está prestes a iniciar. Ao produzir, nas linhas 01 e 02, “uh: : did you understand the first (.) the first ↑question”, a professora explicitamente questiona sobre o status de entendimento dos aprendizes. Como nenhum/a aluno/a toma o turno, Carla busca mobilizar uma resposta dos/as aprendizes por meio de uma versão reduzida de sua checagem de entendimento: “yes?”.

Distinguímos, nesse contexto, perguntas de checagem de entendimento de pedidos de confirmação de entendimento, que, embora realizem a mesma ação (i.e., garantir que algo foi entendido), são produzidos em formatos diferentes. Ainda no Excerto 16, Carla inicialmente produz uma pergunta de checagem de entendimento que, após não receber a segunda parte do par, é reformulada no formato de um pedido de confirmação de entendimento, interpretando o silêncio dos/as aprendizes como uma possível resposta afirmativa.

Observamos que o formato desse turno de Carla induz os/as aprendizes, de certo modo, a responder positivamente – uma vez que uma resposta positiva seria o socialmente preferido aqui – o que de fato ocorre na linha 05, quando Alexandre produz uma declaração de entendimento (“yes.”), imediatamente após a segunda tentativa de Carla de buscar uma resposta.

No próximo excerto, analisamos uma declaração de entendimento que segue o mesmo padrão das anteriores, mas que está relacionada ao contexto de correção de uma tarefa.

Excerto 17: ALINE_básico_08-04

01 ALI: *okay* (.) *so did you:: do you ↑know which pictures::*
 02 *(.) correspond to the conver↑sation*
 03 *(1.0)*
 04 AMA: → °mhm. °

O excerto advém de uma aula da turma de nível básico 2, liderada pela professora Aline. Após uma tarefa de *listening*, em que os/as aprendizes deveriam marcar qual imagem do livro melhor correspondia à interação ouvida, a professora Aline lança uma pergunta de checagem de entendimento, nas linhas 01 e 02. Após uma pausa de um segundo, a aluna Amanda toma o turno e atende positivamente à solicitação da professora (“°uhum. °”), produzindo, assim, uma declaração de entendimento. Novamente, entendemos que, em termos de formato, o turno de

² Nesta pesquisa, entendemos o termo tarefa em um sentido amplo para referirmo-nos a “qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua – de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão.” (HAUPT, 2012)

Amanda atende ao que é solicitado por Aline. Pensando na agenda pedagógica, no entanto, não é possível confirmar se o entendimento da aluna está de acordo com aquilo que a tarefa propunha.

Ao retomarmos a análise dos três excertos anteriores, é possível observarmos um padrão de produção das declarações de entendimento, no formato que se observa no Quadro 2.

Quadro 2 - Contexto sequencial 1 para declarações de entendimento

<p>A (professora) : pergunta de checagem de entendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobre instruções de tarefas; - sobre itens lexicais; - em momentos de correção de tarefas. <p>B (aprendiz) : declaração de entendimento</p>
--

Fonte: Elaborada pela autora.

Embora as declarações de entendimento variem de acordo com o/a falante que as produz, há algumas características em comum que podem ser destacadas, conforme o padrão expresso no Quadro 2: (1) as declarações são formadas por apenas um item lexical; (2) esse item lexical exprime afirmação; (3) o turno é produzido com entonação descendente: “sim.”, “yes.” e “uhum.” – excertos 15, 16 e 17 respectivamente –; e (4) as declarações ocorrem em segunda posição, fechando o par adjacente *pergunta de checagem de entendimento (primeira posição) – declaração de entendimento (segunda posição)*.

Em relação às perguntas de checagem de entendimento, há a utilização de dois verbos mentais: *know*, nos excertos 15 e 17, e *understand*, no Excerto 16. Como mencionado em seções anteriores deste trabalho, não entendemos que exista uma diferença na modalidade epistêmica abordada por cada verbo mental, tal qual evidenciado por Koole (2010), uma vez que, em nossos dados, eles aparecem em contextos sequenciais muito semelhantes e são tratados da mesma forma pelos/as aprendizes. No Excerto 17, inclusive, a professora Aline realiza um autorreparo em seu turno da linha 01 (i.e., *did you* → *do you know*), alterando a estrutura da pergunta de checagem de entendimento. Podemos especular que a professora estava em meio à produção de um turno no formato por *did you understand*, mas acaba reparando-o para *do you know*. Em ambos os formatos, a ação de Aline seria a mesma, e, provavelmente, a resposta da aluna Amanda na linha 04 também seria semelhante. Essas evidências nos excertos reforçam nossa conclusão de que, em nossos dados, não há diferença entre as modalidades epistêmicas abordadas por *know* e por *understand*.

Salientamos, contudo, que nem todas as declarações de entendimento são constituídas no padrão mencionado acima. Para observarmos esses casos, discutimos alguns excertos representativos na próxima subseção.

4.1.1 *Não entendi*: Sequências Interacionais Iniciadas pelos/as Aprendizes

Conforme exposto na seção anterior, outro padrão sequencial foi identificado ao longo da análise dos dados. Os excertos 18, 19 e 20 ilustram esse padrão, que será descrito após a análise dessas sequências.

Excerto 18: CARLA_intermediário1_22-03

```

01 GIS:      *^só pra mim sabê, (.) social não# é* uma *palavra
02          pe↑que↓na
          *>>orientada para o livro didático-----*.....*olha CAR-->
car        ^>>orientada para o livro didático-->
ima                          #ima. 1

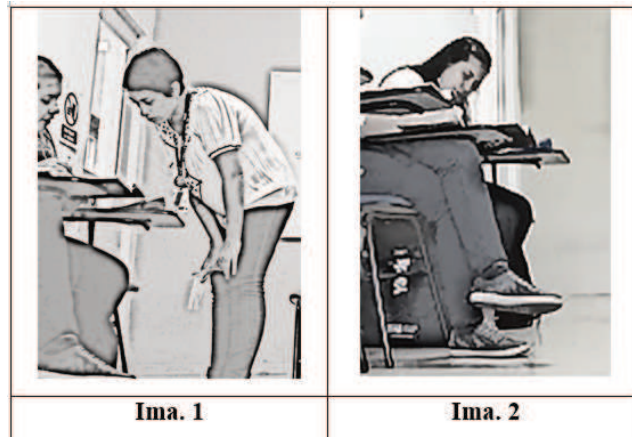
03          (0.5)
04 CAR:     more soci↑al
05          (0.4)
06 GIS:     >sim.<^=
car        -->^
07 CAR:     =^↓não^ <so-ci-al>
          ^.....^olha GIS-->>

08          (.)
09 GIS:     a[:,,]
10 CAR:     [the]re is (.) three sounds of vowels=
11 GIS:     → =°a [é.°]
12 CAR:     [tha]t's why
13          * (0.5) *(.)
gis        → *ass.cabeça*
14 GIS:     → °°mhm.°°=
15 CAR:     =lembra que é- é contá* o de voga- de*
16          som de vogal que a gente lembra daí
gis        → *ass. cabeça duas vezes--*

17          (0.9) * # (1.2)
Gis        *anota algo no livro-->>
Ima        #ima.2

```

Figura 4 - Captura de vídeo do Excerto 18.



Fonte: Elaborada pela autora.

O Excerto 18 diferencia-se dos excertos da seção anterior por diversos motivos. Nessa interação, os/as aprendizes da turma de intermediário 3 estão realizando uma tarefa de leitura no livro didático, quando a aluna Gisele, nas linhas 01-02, produz uma solicitação de informação à professora Carla sobre o item lexical *social*.

Primeiramente, verificamos que a sequência é iniciada pela aprendiz, e não por meio de uma pergunta de checagem de entendimento feita pela professora, como nos excertos anteriores. A aluna demonstra entender que *social* é uma “palavra pequena” (expressão comumente utilizada por professores/as de língua inglesa ao explicar regras de comparativos) e que, portanto, sua forma comparativa deveria ser *socialer*. Deste modo, ao deparar-se com a expressão *more social* no texto cuja leitura está em andamento, a aluna solicita a informação à professora Carla. Na linha 07, observamos que a professora produz oralmente o adjetivo de forma a separá-lo audivelmente em três sílabas – o que justificaria a utilização de *more* em vez do sufixo *er*. Vale observar que não entramos no mérito da acuidade de sua explicação, pois aqui nos importa olhar para os entendimentos entre os/as participantes da interação.

Após o turno de Carla, a aluna Gisele produz, na linha 09, um turno que poderia ser uma declaração de entendimento (“a : :”), mas que não se mostra completo, pois a professora Carla, em sobreposição, toma o turno para si. A presença da partícula “a : :” indica uma mudança de estado, de acordo com Heritage (1984). Heritage defende que essa partícula é utilizada para marcar algum tipo de mudança no estado atual de conhecimento, informação, orientação ou consciência de quem a produz. A professora não se orienta para essa mudança de estado de Gisele como sendo suficiente, pois prossegue com as explicações nas linhas 10, 12, 15 e 16,

enquanto a aluna prossegue com a produção de declarações de entendimento verbais nas linhas 11 (“a [é. °]”) e 14 (“°°mhm. °°”), além de assentir com a cabeça nas linhas 13 e 15.

Carla, porém, apenas finaliza a explicação após uma pausa de 0.9 segundos, em que Gisele realiza anotações em seu livro – provavelmente voltando-se à tarefa e, de certo modo, desengajando-se da sequência interacional com a professora.

Caso semelhante pode ser observado no Excerto 19.

Excerto 19: MARINA_intermediário3_12-05

01	GLE:	o que qué dizê a frase:: a mulher pergunta <i>how come</i>
02		(0.6)
03	GLE:	como::,
04		(0.9)
05	MAR:	<i>for example (.) someone says i don't like ↑pi↓zza (.)</i>
06		<i>and then i would ask HOW ↑COME</i>
07		(0.7) * (0.5) *
	gle →	*ass.cabeça*
08	MAR:	é tipo:: <u>como</u> assim::=
09	GLE: →	=↑a: tá o↓quei
10		(9.4)

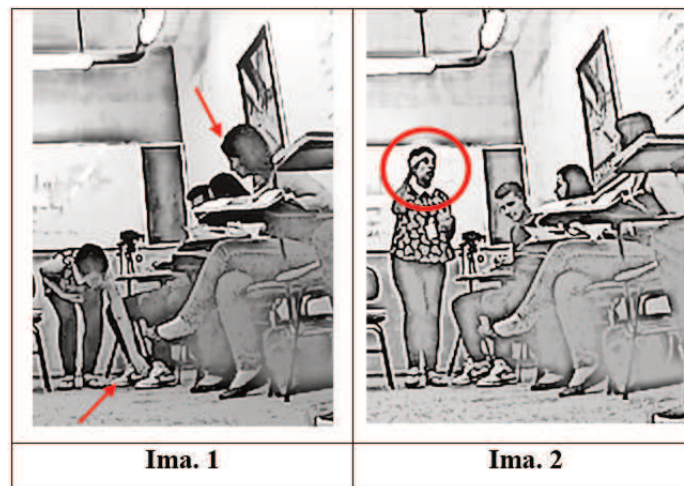
Novamente, a sequência é iniciada a partir do pedido de informação de uma aluna, Gleice, que está em dúvida sobre o significado da expressão *how come*. A professora Marina atende à solicitação de Gleice, explicando contextualmente, em língua inglesa, como a expressão seria usada (linhas 05 e 06). A declaração de entendimento de Gleice (linha 07), com o movimento de cabeça, não é tratada como suficiente, uma vez que Marina continua a explicação, desta vez em língua portuguesa (linha 08). É apenas após a declaração verbal de Gleice que, na linha 09, a sequência é encerrada. Como evidência desse encerramento, há uma pausa de 9.4 segundos, em que Gleice e Marina não tomam o turno, demonstrando que desengajaram-se daquela sequência interacional.

O último excerto a ser discutido nesta seção encontra-se apresentado abaixo. Anteriormente ao Excerto 20, na turma de nível básico 2 da professora Carla, discutia-se a frase *I am looking for a pair of sneakers*. Luisa, então, inicia a sequência:

Excerto 20: CARLA_básico2_21-03

01 LUI: não entendi.
 02 (.)
 03 CAR: a:[: ^pair of] *sneakers this# is a pair
 ^aponta tênis de Rafael com a mão esquerda-->
 lui *olha para a mão de CAR-->
 ima #ima.1
 04 of* snea^kers
 -->^
 lui -->*olha CAR-->>
 05 RAF: [>to procurando<]
 06 (0.7)
 07 CAR: he is ^looking# for^ a new one (.) looking for
 ^põe MD na testa^
 ima #ima.2
 08 é procurando
 09 LUI: → a:: ↑o:↓quei
 10 CAR: >°tá procurando°< (.) okay NEXT

Figura 5 - Captura do vídeo do Excerto 20.



Fonte: Elaborada pela autora.

Embora Luisa não produza uma solicitação de informação explícita como as encontradas nos excertos 18 e 19, sua declaração de falta de entendimento (linha 01) pede por uma ação de algum/a participante cujo status seja C+, ou seja, alguém que tenha conhecimento do tópico em discussão na tarefa. Nesse caso, é a professora Carla que se coloca nesta posição, ao tomar o turno e explicar para Luisa o significado da frase através de ações corporificadas, conforme se observa na Figura 5: ela aponta para os tênis para explicar *this is a pair of sneakers* e coloca a mão acima dos olhos para explicar a expressão *looking for*. Simultaneamente, Rafael também traduz a expressão *looking for* para auxiliar a colega (linha 05).

Após a explicação da professora e do colega Rafael, Luisa produz uma declaração de entendimento na linha 09: “a:: ↑o:↓quei”.

A estrutura das sequências interacionais encontradas nos excertos 18, 19 e 20 podem ser representadas conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Contexto sequencial 2 para declarações de entendimento

B (aprendiz) :	solicitação de informação relacionada à agenda pedagógica em andamento
A (professora) :	provimento da informação (explicação)
B (aprendiz) :	declaração de entendimento

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, há algumas diferenças no formato e na posição do fenômeno declaração de entendimento, quando comparado ao contexto sequencial 1 apresentado anteriormente no Quadr 2: (1) as declarações podem ser formadas por mais de um item lexical; (2) normalmente, há mais de uma declaração na sequência; (3) as declarações ocorrem em terceira posição. Em relação às semelhanças, observamos que ainda prevalece a entonação descendente na produção das declarações: “°a é.°”, “°°uhum.°°”, “↑a: tá o↓quei” e “a:: ↑o:↓quei”.

4.1.2 Declarações de Entendimento Corporificadas: Status da Fala e dos Gestos

Faz-se relevante abriremos um espaço para discussão do status da fala e dos gestos em sala de aula. O movimento de cabeça como declaração de entendimento ocorre frequentemente na sala de aula, conforme observado nos excertos 18 e 19 anteriormente, mas muitas vezes passa despercebido pelas professoras quando não é acompanhado por declarações verbais.

No Excerto 19, por exemplo, embora Gleice tenha declarado o entendimento com o movimento de cabeça, a professora apenas desengaja-se da sequência, encerrando sua explicação, após sua declaração verbal. Caso similar pode ser observado a seguir:

Excerto 21: ALINE_básico_08-04

01 ALI: ã you and your partner are going to ã:: choose
 02 four situations (.) ok↑a:y
 03 (0.7)

04 ALI: *and you are going to talk (.) al↑ri:ght*
05 *(.) * (0.9) **
 cla → **ass. cabeça**
06 ALI: *yes?*
07 *(.)*
08 ALI: *did you get ↑it=*
09 VAN: → *=°sim.°*
10 ALI: *ãm::*
11 *^ (5.0) ^*
 Ali *^move olhar pela turma^*
12 ALI: *t- ach- primeiro eu vô fazê um do ladinho do outro*
13 *fica mais fácil*

No Excerto 21, observamos a instrução, por parte da professora Aline, nas linhas 01-02. Após a explicação, a professora produz um pedido de confirmação de entendimento (“ok↑a::y”). Os/as aprendizes, no entanto, não tomam o turno para atender à solicitação de Aline. Sendo assim, a professora, na linha 04, expande seu turno, complementando a instrução da tarefa, e produz “al↑ri:ght”, pedindo, novamente, por uptakes, declarações ou demonstrações de entendimento por parte dos/as aprendizes. Observamos a constante entonação ascendente e o alongamento de sons nos turnos destacados na transcrição, aspectos que poderiam auxiliar os/as aprendizes a compreender o turno como sendo um pedido de confirmação de entendimento, uma vez que o excerto provém da interação de uma turma de iniciantes na aprendizagem da língua.

Logo após a produção do *alright*, uma das alunas se orienta para o pedido e responde a ele, balançando a cabeça positivamente. A professora, não se orientando para a declaração corporificada de Cláudia naquele momento, pede, novamente, por confirmação na linha 06 (“↑yes”). Salientamos que o próprio formato dessa solicitação já se orienta para determinada preferência – ou seja, espera-se que os/as aprendizes a respondam positivamente, com uma confirmação. No entanto, essa primeira parte do par adjacente também não obtém resposta.

Após uma breve pausa (linha 07), a professora reformula seu pedido de confirmação de entendimento, transformando-o em uma pergunta de checagem de entendimento explícita (“did [you get] ↑it”), recebendo, finalmente, uma declaração de entendimento verbal feita pelo aluno Vanderlei, na linha 09. E é apenas após essa declaração verbal do aluno que Aline prossegue com o andamento da tarefa.

Ressaltamos que o esforço interacional da professora, após a linha 05, não seria necessário se houvesse a validação do movimento de Cláudia como uma declaração de

entendimento, uma vez que o turno produzido por Vanderlei equivale ao de Cláudia em termos de ação: ambos declaram o entendimento e atendem à solicitação de Aline, embora o façam valendo-se de recursos semióticos diferentes. Deste modo, se era o “sim” que a professora estava buscando, já que não solicitou mais informações de Vanderlei, então o movimento de cabeça de Cláudia teria sido suficiente, caso tivesse sido validado.

Observamos nos dados aqui analisados que, em sala de aula, muitas vezes, as professoras esperam que as solicitações feitas sejam atendidas verbalmente pelos/as aprendizes, por dois motivos.

Primeiramente, o objetivo da aula de língua estrangeira é praticar a linguagem verbal. No âmbito dessa concepção, sabemos que o espaço para movimentos corporificados é muito limitado; os gestos são, inclusive, censurados em alguns momentos, assim como as chamadas *respostas curtas*, pois se espera que os/as alunos/as produzam linguagem *oral* e estruturas gramaticais completas, em função da própria agenda de aulas de segunda língua – aprender e produzir a língua-alvo em seu formato *verbal*. Evidência dessa expectativa pode ser encontrada, por exemplo, nas palavras de Cláudio Bazzoni (2011, grifo nosso), quando afirma que “o aluno demonstra que aprendeu quando consegue *verbalizar* o conhecimento³”. E, afinal, o que é *verbalizar* neste contexto? Parece não estar explícito.

Em segundo lugar, o status de uma declaração gestual diferencia-se consideravelmente do status de uma declaração verbal. Meadow (2004, p. 320) afirma que os gestos estão sempre presentes no mundo das interações, embora sejam raramente reconhecidos. Os gestos são tomados, então, como sendo mais particulares, ou seja, relacionados a nosso entendimento individual daquilo que está ocorrendo, enquanto a verbalização é o que realmente vale para interação com o grande grupo e, portanto, para que a professora dê continuidade à aula. Bezemer e Jewitt (2010, p. 181) também corroboram essa assunção, ao observarem que existe um “pressuposto de que a fala e a escrita são sempre dominantes, carregando a ‘essência’ do significado, e que outros modos que operam simultaneamente podem, meramente, expandir, exemplificar ou modificar esses sentidos.” Acreditamos que essa assunção deva ser repensada, de modo que retomamos essa discussão mais adiante, durante nossas reflexões finais.

Não analisamos, nos excertos anteriores, o turno que precede as declarações de entendimento, pois, em um primeiro momento, interessa-nos olhar para o formato de produção das declarações em si e para o contexto no qual elas emergem, i.e., através de uma pergunta de checagem feita pela professora ou de uma solicitação de informação feita pelo/a aprendiz.

³ Cláudio Bazzoni é assessor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e falou em entrevista à revista Nova Escola.

Ressaltamos, porém, a pertinência de olharmos para a sequência completa, a fim de refletirmos sobre as implicações pedagógicas desse fenômeno. Sendo assim, voltamo-nos a algumas dessas sequências em seções posteriores deste trabalho. Por ora, concentramo-nos em analisar alguns momentos de *demonstrações de entendimento*, a fim de observar o formato em que são produzidas e o contexto no qual emergem.

4.2 *Can you understand what is meaningful?: Demonstrações de Entendimento*

Diferentemente das declarações, as demonstrações de entendimento visam a acrescentar algo à informação provida (SACKS, 1992), ou, no contexto de sala de aula, a ir além do “sim” ou do “não”, ou da mera repetição, trazendo algum tipo de *evidência* do entendimento. Desse modo, as demonstrações são passíveis de reparo, como se observa no Excerto 22.

Excerto 22: CARLA_intermediário1_05-04

```

01  CAR:      so (0.4) task one (0.5) read the blog and ^↑find
                                           ^olha livro-->
02          out (.) in which ways can travel make you a
03          better per↓son (1.1) which way would be most
04          meaningful for^ ^you,
                                           -->^..^olha alunos/as-->>
05          (1.0)
06  CAR:      can you understand what's meaning↑ful
07          (1.6)
08  JUL:      ã?
09          (.)
10  CAR:      can you understand what is <meaning↑ful>
11          (0.4)
12  JUL:      >não.<=
13  GIS:  →    =°signifi↑cante°=
14  CAR:      =significatuivo=
15  GIS:      =>signi[fica]tivo<
16  CAR:      [mh:m] (.)
17          isso

```

Nessa sequência, a professora Carla produz uma pergunta de checagem de entendimento sobre o item lexical *meaningful*, na linha 06. Anteriormente à pergunta, a professora está lendo no livro didático a tarefa que deve ser feita pelos/as aprendizes, após a leitura de um texto sobre o tema “viagens”. Após a iniciação de reparo realizada por Juliana, na linha 08, Carla repete a pergunta de checagem de entendimento, dessa vez enfatizando o item lexical ao pronunciá-lo

mais lentamente (linha 10). Novamente, salientamos que o item lexical problematizado é escolhido pela própria professora, dentre outros presentes no enunciado que estava sendo lido.

Após uma breve pausa, a aluna Juliana se orienta à solicitação da professora, produzindo uma declaração de falta de entendimento. Antes que o problema de entendimento de Juliana possa ser tratado pela professora, a aluna Gisele produz um candidato à demonstração de entendimento, na linha 13. Chamamos o termo de “candidato”, pois, como podemos observar na sequência, a demonstração de Gisele acaba se mostrando incorreta e, conseqüentemente, é reparada pela professora na linha 14. Verificamos, nesse excerto, que Gisele não apenas responde “sim” ou “não” à pergunta de checagem de entendimento de Carla, mas produz um turno demonstrando seu entendimento de maneira que seja passível de reparo – o que, de fato, ocorre.

Os contextos sequenciais em que as demonstrações de entendimento ocorrem são similares àqueles identificados anteriormente com as declarações. O primeiro seria após perguntas de checagem de entendimento, conforme observado no Excerto 22. Observemos mais algumas sequências que se enquadram nesse mesmo padrão de contexto sequencial.

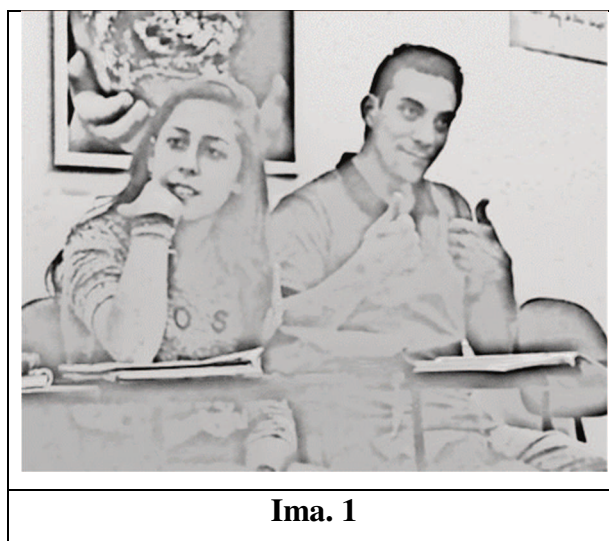
Excerto 23: CARLA_básico2_25_04

```

01 CAR:      okay tom ↑sa::id I agree (.) can you undersand I
02           ag↑ree
03           (0.8)
04 LAU:      *gree?
           vit      *faz sinal de positivo com MD-->
05           (0.5)
06 CAR:      <I *agree>=#
           vit      -->*faz sinal de positivo com ambas as mãos-->
           ima      #ima. 1
07 ALI:  →           =^deve sê alguma coisa eu entendo^=
           car      ^aponta para VIT-----^
08 CAR:      = [eu
09           concordo]
10 VIT:  →           [eu
11           concor]*[do]
           -->*
12 CLA:  →           [eu] concordo?
13           (.)
14 CAR:      mhm (.) con↑cordo (.) I agree with you

```

Figura 6 – Captura de vídeo do Excerto 23

**Ima. 1**

Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa atividade da turma de nível básico 2, os/as aprendizes leram a postagem de uma pessoa que estava com problemas no trabalho e, posteriormente, os comentários de alguns amigos dessa pessoa sobre o problema. Um dos comentários continha a oração *I agree*. A professora Carla inicia a sequência com uma pergunta de checagem de entendimento a respeito dessa oração (linhas 01-02). Laura, na linha 04, inicia um reparo, demonstrando que não compreendeu ou não ouviu corretamente a oração. Portanto, Carla a repete na linha 06.

É relevante observar que, até a linha 07, nenhum/a aprendiz havia produzido respostas verbais à pergunta de checagem de entendimento de Carla. O aluno Vitor, no entanto, havia demonstrado seu entendimento de modo corporificado, ao produzir um gesto que remete a ‘eu concordo’ (fazendo sinal de joinha com os dois polegares, conforme Figura 6). Carla, inclusive, aponta para o aluno (linha 7), provavelmente para que outros/as aprendizes possam interpretar o gesto do colega e produzir suas declarações ou demonstrações de entendimento sobre o significado da oração.

Concomitantemente com o gesto de apontar de Carla, a aluna Aline produz uma demonstração de entendimento, com entonação ascendente. Essa entonação pode ser vista como algo que exprime “tentativa”, no sentido de que Cláudia oferece um entendimento “candidato”, em entonação que solicita uma segunda parte do par: reparo e/ou avaliação positiva da professora, que acontece na linha 08, quando Carla, de fato, repara o turno de Aline.

Simultaneamente ao reparo de Carla, o aluno Vitor produz sua demonstração de entendimento, agora verbal (linhas 10-11). Uma vez que os turnos de Carla e Vitor foram produzidos simultaneamente, o que pode dificultar a compreensão por parte dos/as demais

aprendizes, a aluna Cláudia, na linha 12, também produz uma demonstração de entendimento com entonação ascendente, solicitando uma segunda parte do par da professora ou de algum/a participante com status C+. Nesse caso, a professora se orienta para a demonstração de Cláudia e a avalia positivamente na linha 14.

Similarmente, no Excerto 24, observamos uma avaliação positiva da demonstração da aluna.

Excerto 24: MARINA_intermediário3_03_05

01 MAR: *do you know the meaning of <↑eagle>*
 02 *(.)*
 03 AMA: —→ *yes. (.) it is ã:: (.) like an animal that flies*
 04 MAR: *YEAH::: that's it,*

Nessa sequência, Marina lança uma pergunta de checagem de entendimento sobre o item lexical *eagle*, que aparece em uma tarefa de contextualização do tópico de discussão da unidade. A aluna Amanda primeiramente declara seu entendimento (“↓yes”) – atendendo ao formato da solicitação de Marina – e, após uma breve pausa, explica brevemente o significado do item lexical, demonstrando, assim, seu entendimento. A demonstração de Amanda recebe uma avaliação positiva de Marina.

Observamos que, nesse contexto sequencial das demonstrações, a sequência IRA (discutida na seção 2.3) que se forma é muito relevante para a agenda pedagógica, pois a professora certifica-se, na resposta do/a aluno/a, de que há congruência entre seu status e seu posicionamento epistêmico; ou seja, a professora tem acesso ao entendimento do/a aprendiz, podendo avaliá-lo positivamente, caso esteja correto, ou repará-lo, caso não esteja. Outro ponto a ser observado é o formato da sequência IRA. Nesse caso, a iniciação feita pela professora é genuína, no sentido de que ela não tem acesso anterior à resposta do/a aprendiz, uma vez que a solicitação não visa a “testar” os conhecimentos dos/as alunos/as, mas a questionar diretamente sobre seu status de entendimento (algo que não é sabido pela professora até que o/a aprendiz o torne socialmente disponível na interação).

Além disso, salientamos que as demonstrações, nesse contexto, aparecem principalmente em sequências nas quais itens ou expressões lexicais estão sendo discutidos, conforme excertos analisados nesta seção. Partindo de tais observações, é possível esquematizar essas sequências interacionais, conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Contexto sequencial 1 para demonstrações de entendimento

A (professora) :	pergunta de checagem de entendimento - sobre instruções de tarefas; - sobre itens lexicais; - em momentos de correção de tarefas.
B (aprendiz) :	demonstração de entendimento
A (professora) :	avaliação (reparo ou ratificação)

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como ocorre com as declarações, este não é o único contexto sequencial em que as demonstrações são encontradas ao longo das aulas. Na próxima subseção, discorreremos sobre o segundo contexto sequencial identificado em nossos dados.

4.2.1 *Olha só, deixa eu entender*: Demonstrações de Entendimento em Sequências Iniciadas pelos/as Aprendizes

O segundo contexto sequencial em que as demonstrações foram observadas em nossos dados foi em sequências iniciadas a partir de dúvidas dos/as aprendizes, em que a demonstração de entendimento é produzida em terceira posição. Observemos algumas interações que se enquadram nesse contexto, iniciando pelo Excerto 25.

Excerto 25: CARLA_básico2_29-03

```

01 LAU:      ↑tea↓cher
02          (.)
03 CAR:      hm?
04 LAU:      olha só (0.9) deixa eu entendê,
05          (1.2)
06 LAU:      tem que perguntá se ela gostô?=  

07 CAR:      =sim.
08          (0.4)
09 LAU:      e aí tu *coloca nesse quadrinho a↑qui
              *aponta algo no livro-->
10          (.)
11 CAR:      ↑não (.) ^no::# infor↑mation
              ^aponta algo no livro-->
ima          #ima. 1

```

```

12          (.) * (.) ^ (1.0)
          car      -->*
          lau      -->^
13 CAR:      é que:: é pra várias pessoas aí forma uma sequência
14           uma em baixo da outra
16           (.)
17 LAU:  ———> ↑a: ↓tá (.) então fica um espacinho para cada e eu
18           coloco os nomes diferentes *nesse espaço=
                                     *aponta algo no livro-->>
19 CAR:      =i::sso

```

Figura 7 - Captura de vídeo do Excerto 25



Ima. 1

Fonte: Elaborada pela autora.

Este excerto ocorre em uma sequência na qual os/as aprendizes estão com uma tarefa em andamento – eles/as precisam entrevistar uns aos outros, utilizando perguntas no passado, e anotar, em um dos quadrinhos do livro, o nome do/a colega entrevistado/a e, em outro, a informação provida pelo/a colega. Laura apresenta algumas dúvidas à professora Carla, relacionadas à realização da tarefa (linhas 04, 06 e 09). A partir das produções feitas por Laura, observa-se que o problema de entendimento não está relacionado à instrução em si, mas à configuração material da tarefa, que parece não auxiliar a aluna no entendimento da execução. Isso fica claro na Figura 7, que mostra a professora e a aluna orientadas para diferentes ‘quadrinhos’ que devem ser utilizados na realização da tarefa.

Após a explicação da professora, nos turnos 07, 11 e 13-14, Laura produz o turno “↑a: tá↓ (.) então fica um espacinho para cada e eu coloco os nomes diferentes nesse espaço”.

Novamente, observamos a partícula “a”, que indica que uma mudança de estado ocorreu. Laura não apenas produz a declaração de entendimento “↑a: tál”, mas formula seu entendimento com base nos turnos anteriores de Carla, demonstrando que, de fato, compreendeu a tarefa. A prática da formulação pode ser observada quando um/a participante expõe aos demais sua compreensão do que está sendo dito e feito naquele momento na interação. (GARFINKEL, SACKS, 1970; KANITZ, GARCEZ, 2008). Além disso, observamos que o gesto de apontar de Laura (ocorrido na linha 09) é repetido, na linha 18, após a explicação da professora, mas desta vez com a alteração do referente que está sendo apontado. A avaliação positiva da professora no turno seguinte (linha 19) ratifica que demonstração de Laura estava de acordo com o proposto para aquela atividade pedagógica.

Similarmente à sequência acima, o Excerto 26 também é iniciado a partir da dúvida de uma das alunas.

Excerto 26: ALINE_básico2_08-04

```

01   DEB:      não entendi o que tem que fazê aqui nessa
02           (. )
03   DEB: →   tem que ligá?
04   ALI:      no:: you have t- tu tem que explicar em inglês o
05           que é cada coisa
06           (0.8)
07   DEB: →   a:: tá então tipo eu escrevo *aqui nessa linha* o
                                *apo. algo livro---*
08           significado da palavra
09           (. )
10   ALI:      i::sso very good

```

Após a explicação da tarefa, Débora apresenta uma dúvida relacionada ao que precisa ser feito na atividade de vocabulário em questão. A aluna produz, na linha 03, um candidato à demonstração de entendimento com entonação ascendente. Reforçamos que esse formato de produção pede pela segunda parte do par adjacente, que seria a ratificação ou o reparo por parte da professora – segunda parte que pode ser observada na linha 04. Orientada para um entendimento errôneo da aluna, a professora realiza novamente a explicação da tarefa, nas linhas 04 e 05. Há um autorreparo no turno da professora, na linha 04, que é feito em língua portuguesa – talvez para assegurar o entendimento da aluna desta vez, visto que, na primeira explicação, a tarefa não foi compreendida. Ao encontro disso, segundo Filipi (2018), a estratégia de tradução é uma maneira rápida e eficiente de lidar com problemas de entendimento em aulas de segunda língua.

Débora, então, produz a declaração de entendimento “a:: tá” – novamente, encontramos a partícula indicadora de mudança de estado –, seguida da demonstração, formulando seu entendimento sobre o que foi explicado pela professora anteriormente. Novamente, a demonstração da aluna é ratificada pela avaliação positiva de Aline, na linha 10.

Ao retomarmos a análise dos dois excertos anteriores, é possível observarmos um segundo padrão de produção das demonstrações de entendimento, ilustrado no Quadro 5.

Quadro 5 - Contexto sequencial 2 para demonstrações de entendimento

B (aprendiz):	solicitação de informação relacionada à agenda pedagógica em andamento
A (professora):	provimento da informação (explicação)
B (aprendiz):	demonstração de entendimento
A (professora):	avaliação (reparo ou ratificação)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode observar nos excertos analisados até então, embora seja possível identificar contextos sequenciais similares, as demonstrações não seguem um padrão de formato específico, diferentemente das declarações. No entanto, conseguimos destacar algumas das práticas utilizadas pelos/as aprendizes para realizar demonstrações de entendimento, como a tradução de termos e a formulação de entendimento a partir de turnos anteriores da professora.

Consideramos de extrema relevância que professores/as de língua possam identificar e diferenciar declarações de demonstrações de entendimento, a fim de buscar a prática mais eficiente e benéfica para o processo de ensino e aprendizagem da segunda língua. Ao tratarmos de práticas eficientes e benéficas, referimo-nos àquelas que se mostram mais adequadas para, de fato, assegurar o entendimento dos/as alunos/as em momentos cruciais para o contexto de aprendizagem de línguas, como instruções de tarefas e explicações de itens lexicais. Para tanto, elaboramos os quadros abaixo, compilando as principais características dos fenômenos analisados nas seções 4.1 e 4.2.

Quadro 6 - Declarações de Entendimento

Características Gerais	Iniciação da sequência	Posição	Extratos
Não são turnos passíveis de reparo.	(1) perguntas de checagem de entendimento produzidas pelas professoras;	Turnos produzidos em segunda posição.	ALI: did you get ↑it= VAN: =°sim.° (No Excerto 16)
<i>Formato:</i> (1) turnos compostos por um ou dois itens lexicais de afirmação ou de concordância; (2) turnos produzidos com entonação descendente.	(2) dúvidas levantadas pelos/as aprendizes.	Turnos produzidos em terceira posição.	GIS: só pra mim sabê, (.) <i>social</i> não é uma palavra pe↑que↓na CAR: <i>there is (.) three sounds of vowels</i> GIS: °a é.° (No Excerto 19)

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quadro 7 - Demonstrações de Entendimento

Características gerais	Iniciação da sequência	Posição	Extratos
Turnos passíveis de reparo.	(1) perguntas de checagem de entendimento produzidas pelas professoras;	Turnos produzidos em segunda posição.	MAR: <i>do you know the meaning of <↑eagle></i> AMA: <i>↑yes (.) it is ā:: (.) like an animal that flies</i> (No Excerto 22)
<i>Formato:</i> Há diferentes práticas empregadas pelos/as aprendizes para demonstrar o entendimento: (1) tradução; (2) explicação de itens lexicais na língua alvo e (3) formulação de entendimento	(2) dúvidas levantadas pelos/as aprendizes.	Turnos produzidos em terceira posição.	LAU: <i>e aí tu *coloca nesse quadrinho a↑qui</i> CAR: <i>↑nã::o (.) no infor↑mation (1.2) é que aqui é pra várias pessoas aí forma uma sequência uma em baixo da outra</i> LAU: <i>↑a: tá↓ (.) então fica um espacinho para cada e eu coloco os nomes diferentes *nesse espaço</i> (No Excerto 23)

Fonte: Elaborado pela própria autora

Tendo compreendido e analisado, na prática, alguns momentos de declarações e demonstrações de entendimento, retomamos, na próxima seção, alguns dos excertos analisados, a fim de olharmos para sua sequencialidade e investigarmos mais profundamente a trajetória interacional desses fenômenos na sala de aula. Observamos que, na busca por uma leitura mais fluida, optamos por utilizar acrônimos para nomear os fenômenos a partir da próxima seção: declarações de entendimento são representadas por “DCes”, e demonstrações de entendimento, por “DMes” (sem a letra “s” quando forem utilizadas na forma singular).

5 DECLARAÇÕES E DEMONSTRAÇÕES: TRAJETÓRIA INTERACIONAL

Iniciamos esta etapa retomando algumas sequências da sessão 4.1, acrescentando o(s) turno(s) que sucede(m) aqueles excertos, até o momento em que a professora fecha a sequência interacional (da abordagem sobre o entendimento dos/as aprendizes) e dá continuidade à agenda pedagógica. Analisamos, também, novas sequências que auxiliam na compreensão da trajetória interacional dos fenômenos de declarar e demonstrar entendimento em interações de sala de aula. Para tanto, este capítulo subdivide-se em três seções: (5.1) sequências em que DCes são tomadas como suficientes; (5.2) sequências em que DMes são preferidas no curso da interação; e (5.3) sequências que abrangem os diferentes estágios da construção e da sociabilização do entendimento.

5.1 *Okay*: Declarações de Entendimento Tomadas como Suficientes

Conforme explicitado anteriormente, não focamos nosso olhar, em um primeiro momento, no fechamento das sequências que contavam com DCes. Diferentemente das DMes, que são reparadas ou ratificadas pelas professoras, as DCes podem ser tomadas como suficientes – ou não – para o andamento e a continuidade das tarefas pedagógicas. Essa “escolha” da professora gera diferentes consequências para a interação, tornando, por vezes, as sequências mais longas e complexas. Por isso, optamos por analisar os fechamentos de sequência em uma seção separada, para que pudéssemos explorar os excertos mais largamente. Além disso, os fenômenos de declarar e demonstrar são muito relevantes para a compreensão das sequências a seguir, sendo necessário compreendê-los separadamente para, então, analisar os momentos em que ambos se inter-relacionam.

Retomamos, inicialmente, os excertos 16 e 21 (apresentados na seção 4.1), acrescentando, agora, o turno que fecha a sequência interacional. Embora as sequências pareçam diferentes a olho nu (em extensão, em número de participantes e em ações realizadas pelas professoras), observamos que elas apresentam, de fato, muito em comum.

Excerto 27: CARLA_intermediário1_05-04 (repetição de um trecho e continuação)

01 CAR: ã:: *did you understand the first (.) the first*
 02 ↑*question*
 03 (1.0)
 04 CAR: *yes?=
 05 ALE: =*yes.
 06 CAR: → *okay (.) so let's read.*

Excerto 28: ALINE_básico_08-04 (repetição de um trecho e continuação)

01 ALI: ã *you and your partner are going to* ã:: *choose*
 02 *four situations (.)* ok↑*a:y*
 03 (0.7)
 04 ALI: *and you are going to talk (.)* al↑*ri:ght*
 05 (.) * (0.9) *
 cla *ass. cabeça*
 06 ALI: *yes?*
 07 (.)
 08 ALI: *did you get* ↑*it=*
 09 VAN: =°sim.°
 10 ALI: ãm::
 11 ^ (5.0) ^
 ali ^move olhar pela turma^
 12 ALI: → t- ach- primeiro eu vô fazê um do ladinho do outro
 13 fica mais fácil

Em ambas as sequências, as professoras tomam as DCes dos/as aprendizes como sendo suficientes para dar continuidade à tarefa, conforme evidenciam os turnos marcados por flechas nos excertos acima. Alexandre, no Excerto 27, e Vanderlei, no Excerto 28, são os porta-vozes do sinal que professores/as tanto buscam em suas aulas: “tudo entendido; pode continuar”.

Outro fator comum a essas duas sequências e que apresenta, de certa forma, um “sinal de alerta” é o fato de a pergunta (ou o pedido de checagem de entendimento) não ter sido atendida em sua primeira tentativa, mas somente após reformulações por parte das professoras.

Iniciamos analisando o Excerto 27, a fim de explorar a fundo os movimentos interacionais que estão envolvidos nas reformulações da professora. Observamos, primeiramente, a produção da pergunta de checagem de entendimento (“ã:: *did you understand the first (.) the first* ↑*question*”), que, após uma pausa de um segundo, em que nenhum/a aprendiz toma o turno (linha 03), é reformulada como “*yes?*”, momento a partir o qual a professora recebe resposta de Alexandre, na linha 05. O fato de nenhum/a aluno/a tomar o turno após a primeira tentativa da professora pode significar que há problemas em

atender à solicitação feita; nesse caso, mais especificamente, pode indicar a existência de problemas de entendimento entre os/as aprendizes do grupo.

Outro aspecto relevante a ser discutido mais amplamente sobre essa sequência é o formato do turno produzido por Carla, na tentativa de mobilizar uma resposta dos/as aprendizes: “*yes?*” (linha 04). Ao produzir esse turno, Carla induz seus/suas alunos/as, de certo modo, a confirmar sua solicitação, uma vez que a resposta preferida a esse pedido de confirmação de entendimento seria uma resposta positiva. De acordo com Schegloff (2007, p. 59, tradução e grifo nosso¹),

Sequências são o veículo para a realização de alguma atividade, e a resposta para uma primeira parte do par que favorece o fomento ou a realização da atividade em andamento é a segunda parte do par favorecida – ou, como vamos chamá-la, *preferida*.

Na sequência do Excerto 27, a segunda parte do par que favoreceria a realização da atividade em andamento seria a confirmação de entendimento por parte dos/as aprendizes, uma vez que, após essa confirmação, a professora poderia prosseguir com a agenda pedagógica (o que de fato ocorre na linha 06). Caso a resposta de Alexandre fosse negativa, Carla, em seu papel institucional de professora, teria de adiar o andamento da atividade pedagógica para lidar com o problema de entendimento do aluno. Ou seja, uma segunda parte do par com resposta negativa quebraria a progressividade da interação e, conseqüentemente, a realização da atividade em andamento, caracterizando-se, portanto, como uma ação *despreferida*.

Ressaltamos que, embora seja socialmente preferido que aprendizes declarem/demonstrem seu entendimento após qualquer pergunta de checagem de entendimento ou pedido de confirmação de entendimento – quando o foco está no ensino e, conseqüentemente, na progressividade da aula – o formato desse pedido em específico (“*yes?*”) de certa forma encerrala os/as alunos/as ainda mais, uma vez que ele é formado por apenas um item lexical que expressa afirmação, não convidando respostas negativas. Ao produzir esse turno, a professora presume que a pergunta “*did you understand the first (.) the first question*” foi entendida, uma vez que o “*yes?*” é uma redução dela.

De acordo com Pomerantz (1988), quando uma pergunta polar² é lançada, o interlocutor é convidado a *confirmar* ou *rejeitar* uma proposição candidata relacionada a determinada

¹ “Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished, and that response to the first pair part which embodies or favors furthering or the accomplishment of the activity is the favored – or, as we shall term it, the preferred – second pair part.”

² Perguntas polares são perguntas produzidas em formatos que pedem, como segunda parte do par, respostas de sim ou não. (CLAYMAN; HERITAGE, 2002).

situação. Ou seja, ao produzir uma pergunta de checagem de entendimento, como “*Do you understand?*”, a professora abre espaço, por meio desse formato, para que os/as aprendizes possam confirmar ou rejeitar seu entendimento.

No entanto, ao lançar um pedido de confirmação de entendimento no formato de “*yes?*”, o cenário muda: (1) o formato não é de uma pergunta polar, mas sim de um pedido de confirmação; (2) nesse pedido de confirmação, há a inferência da professora de que a instrução foi compreendida (ou seja, ela interpreta o silêncio dos aprendizes, na linha 03, como um sinal de que está tudo entendido e apenas pede por confirmação). Deste modo, a professora se posiciona como C+ em relação ao status de entendimento de seus/suas aprendizes, restando a eles/elas apenas a ação de confirmar.

Similarmente, no Excerto 28, Aline produz “*ok↑a:y*” após a primeira parte da instrução, na busca por DCes ou DMes dos/as alunos/as. Como nenhum/a aprendiz toma o turno, Aline finaliza a explicação da tarefa, seguida de outro pedido de confirmação de entendimento: “*al↑ri:ght*” (linha 04). Embora Aline tenha recebido uma resposta corporificada de Cláudia (linha 05), a professora não se orienta para essa declaração e reformula seu turno no formato de “*yes?*”, novamente induzindo os/as aprendizes a responderem positivamente, conforme discutido nos parágrafos anteriores.

Após uma curta pausa, em que nenhum/a aprendiz toma o turno (novamente), Aline muda sua estratégia, reformulando seu turno para “*did you get ↑it*”, ampliando, assim, a possibilidade de os/as aprendizes confirmarem ou rejeitarem o entendimento. É apenas após essa última reformulação que Vanderlei atende à solicitação da professora e declara seu entendimento verbalmente. Aline, diferentemente de Carla, inicia com um formato mais “ameaçador” – “*al↑ri:ght*” e “*yes?*” –, para depois produzir a pergunta polar “*did you get ↑it*”, abrindo um maior espaço para que os/as aprendizes possam tirar suas dúvidas.

Estudos no campo da AC mostram que um atraso antes de uma resposta, ou o não provimento de uma, pode significar problemas interacionais. Nesses casos, a falta da segunda parte do par adjacente pode indicar que há, sim, problemas de entendimento dentre os/as participantes do grupo.

Não estamos sugerindo que as atitudes das professoras estão equivocadas, ou que elas deveriam questionar aprendiz por aprendiz. Compreendemos que cada professora conhece o perfil de sua turma e de seus/suas aprendizes e busca sempre fazer o melhor em seu contexto. Evidências sugerem, no entanto, que tomar a declaração de apenas um/a aprendiz como sendo qualificadora para toda turma pode causar problemas de entendimento e, conseqüentemente, problemas na agenda pedagógica, interferindo no andamento da aula, como podemos observar

nos excertos 29 e 30. A sequência foi dividida em dois excertos para facilitar a leitura e a organização da análise.

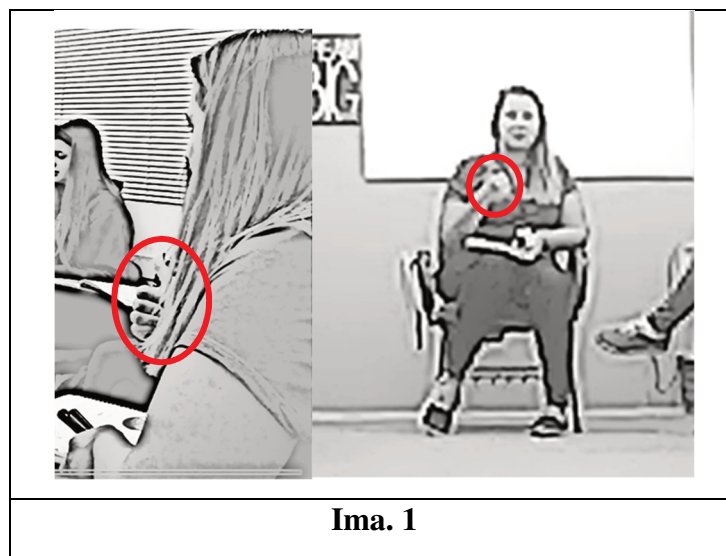
Excerto 29: ALINE_básico2_01-04

```

11          a::nd that's it (0.4) all↑right
12          (.)
13  ALI:    ^did you# understand?
           ^faz sinal de positivo com polegar direito-->
           ima          #ima. 1
14          (0.5) * (1.5) *
           cla  →      *ass.cabeça*
15  CLA:    →      °yes.°
16          (0.4)
17  ALI:    yes?
18          ^ (1.7) ^
           ali    ^escaneia a sala com o olhar^
19  ALI:    yes jo↑ana
20          (.)
21  JOA:    →      mhm.=
22  ALI:    =°ok^ay.°
           -->^
23          (46.0)

```

Figura 8 - Captura de vídeo do Excerto 29.



Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos, no início do excerto, que Aline, após produzir uma longa instrução da tarefa em língua inglesa³, realiza um pedido de confirmação de entendimento (linha 11). A tarefa consistia em duas colunas que deveriam ser ligadas. A primeira trazia algumas expressões idiomáticas sobre sentimentos, e a segunda, seus significados literais. Os/as aprendizes deveriam associar a expressão ao significado literal, podendo utilizar a internet para realizar a busca. Após uma pequena pausa em que os/as aprendizes não respondem ao pedido de Aline, a professora reformula seu turno no formato de uma pergunta de checagem de entendimento (“*did you understand?*”), acompanhada do tradicional gesto de “joinha” (levantando seu polegar direito, conforme se observa na Figura 8).

Assim como nos excertos anteriores, a primeira tentativa da professora de checar o entendimento de seus/suas aprendizes não é atendida. Nesse ínterim, é importante ressaltar que a turma em questão está no nível básico 2. Logo, uma instrução tão longa quanto a produzida por Aline (na segunda língua) pode gerar problemas de entendimento entre os/as aprendizes. Nesse ponto, o gesto de joinha é uma boa prática, no sentido de indicar aos/às participantes que a instrução acabou e que a professora está buscando por alguma resposta. No entanto, ao mesmo tempo, ele também induz os/as participantes a respostas positivas, da mesma forma que o faz o “*yes?*”, discutido anteriormente, uma vez que o significado do gesto de “joinha” pode ser interpretado como “sim”, ou “positivo”.

Após a reformulação de Aline, Cláudia atende à solicitação da professora, declarando seu entendimento de maneira verbal e corporificada, nas linhas 14 e 15. A professora, contudo, continua pedindo por confirmações de entendimento, no turno da linha 17, provavelmente com a finalidade de envolver outros/as aprendizes (o que pode ser evidenciado ao observarmos a “varredura” do olhar da professora logo após a produção do turno da linha 17, movendo o olhar por toda a sala). Nesse momento, a professora novamente faz a inferência de que todos/as entenderam e instrução da tarefa, utilizando a expressão “*yes?*”. Como ninguém toma o turno após uma pausa de quase dois segundos, Aline muda sua técnica ao selecionar a próxima falante pelo nome (linha 19). Joana, então, produz uma DCE na linha 21, fechando o par adjacente iniciado pela professora.

A declaração de Joana é tomada como suficiente, uma vez que Aline a ratifica, na linha 22, abrindo espaço para a continuidade da tarefa (que de fato ocorre, uma vez que os/as aprendizes ficam 46 segundos em silêncio trabalhando com seus livros e celulares). Pelo ângulo

³ A instrução foi removida do excerto por sua extensão. No entanto, o excerto completo pode ser encontrado no Apêndice E.

dos vídeos, não é possível verificar o que Joana estava fazendo – se estava, por exemplo, fazendo algo que possa ter motivado a professora a selecioná-la.

Após a pausa de 46 segundos, período em que os/as aprendizes estão trabalhando (linha 23), Cláudia inicia nova sequência, solicitando uma informação à professora na continuidade da interação, que pode ser observada no Excerto 30.

Excerto 30: ALINE_básico2_01-04 (continuação do Excerto 29)

24 CLA: °que que° a gê:: ali (.) *on tenterhouks tenterhouks*
 25 *hooks* sei lá (1.0) que que significa,
 26 (0.8)
 27 ALI: *on tenterhooks?*=
 28 CLA: =↑é
 29 (0.5)
 30 ALI: *that's wh-* é isso que eu quero que vocês ↑saibam
 31 (0.6)
 32 CLA: → a[:: tá.]
 33 ALI: [aqui tem] os- [os significados] daquelas
 34 expressões enten↑deu=
 35 CLA: → [.hh ↑a tá enten↓di]
 36 CLA: → =mhm.
 37 (0.5)
 38 ALI: daí tu vai ter que match com as que tu acha que é

Nessa parte da sequência, é possível observar que a aluna Cláudia, que havia produzido uma DCE após a pergunta da professora no excerto anterior, demonstra não haver compreendido a tarefa, ao solicitar informações sobre o significado das expressões. Deste modo, a professora precisa explicar novamente a tarefa, dessa vez na língua materna, para que a aluna prossiga com sua realização. Há, inclusive, um autorreparo por parte da professora, na linha 30, marcando a mudança da língua inglesa para a língua materna: “*that's wh-* é isso que eu quero que vocês ↑saibam”. O reparo da professora mostra uma orientação para o fato de que talvez o uso da língua inglesa na explicação (do excerto anterior) tenha causado problemas de entendimento; portanto, a estratégia seguida foi a de utilizar a língua materna para assegurar a compreensão da tarefa na segunda tentativa de instrução.

Ressaltamos que, embora a aluna tenha se posicionado epistemicamente como C+ na primeira parte da sequência – ou seja, como alguém que entendeu a tarefa –, a solicitação de informação realizada nas linhas 24-25 demonstra que seu status era, na verdade, C-. Cláudia, inclusive, produz partículas de mudança de estado e DCEs nas linhas 32, 35 e 36, evidenciando socialmente que havia um novo processo de entendimento ocorrendo naquele momento.

Similarmente, nos excertos 31 e 32, observamos consequências no andamento da tarefa, após a decisão de Carla de tomar a declaração de um aluno como suficiente. Novamente, dividimos a sequência em dois excertos para facilitar a organização da análise e a leitura.

Excerto 31: CARLA_básico2_15-03

01 CAR: so (.) you interview TWO classmates using the questions
 02 in the language ↑box (.) a::nd write the answers on that
 03 table on page twenty
 04 (0.6)
 05 CAR: do you understand?
 06 (.)
 07 VIT: → arrãm.=
 08 CAR: =↑oquei então pode começa
 09 (32.0) ((alunos/as conversando durante a tarefa))

Após finalizar a instrução da tarefa (linhas 01-02), Carla produz uma pergunta de checagem de entendimento na linha 05, sem especificar seu/sua interlocutor/a. Vitor se orienta para o turno de Carla e produz uma DCE, na linha 07, como resposta à pergunta da professora. Ressaltamos que, tão logo o turno de Vitor foi produzido, a professora o tomou como suficiente para a continuidade da tarefa – pois, na linha 08, ratifica-o e dá o sinal para que os/as aprendizes possam iniciar a atividade –, não dando espaço para que outros/as aprendizes pudessem tornar socialmente observáveis seus entendimentos ou suas dúvidas.

Durante trinta e dois segundos, marcados na linha 09, os/as aprendizes interagem entre si, realizando a tarefa solicitada pela professora, até que o aluno Rafael inicia uma nova sequência (fora da proposta da tarefa) com sua colega, Laura:

Excerto 32: CARLA_básico2_15-03 (continuação do Excerto 29)

10 RAF: → tem que escrevê as respostas?
 11 LAU: sim.
 12 RAF: onde?
 13 LAU: ali na página vinte (.) na ta↑bela
 14 * (2.0) *
 folheia livro
 15 RAF: → a:: tá (.) valeu
 16 (0.5)
 17 RAF: vou te perguntá então

Ao solicitar informações a Laura, Rafael a projeta como uma participante C+ e se posiciona como C- em relação ao entendimento da tarefa. De fato, Laura atende à solicitação feita,

provendo a informação necessária para Rafael e, de certa forma, atuando no papel de “professora”. Na linha 15, é possível observar a produção da partícula indicadora de mudança de estado, evidenciando socialmente a ocorrência de um novo processo de entendimento. Além disso, o fato de que Rafael inicia a tarefa após a explicação de Laura demonstra que ele, de fato, compreendeu o que deveria ser feito apenas naquele momento.

Dessa forma, constatamos que, embora um aluno (Vitor) tenha declarado o entendimento em relação à instrução da tarefa, os/as outros/as aprendizes não o fizeram. Assim, ao tomar a declaração de Vitor como suficiente para que toda a turma pudesse prosseguir com a atividade, Carla acaba fechando aquela sequência interacional. A consequência disso é que Rafael, que não havia compreendido a tarefa corretamente, recorre a uma colega para sanar suas dúvidas, uma vez que o momento de questionar a professora “havia passado” e que todos já estavam engajados na realização da tarefa.

Além disso, pontuamos que Rafael está em uma turma de nível básico 2, havendo grandes possibilidades de o problema de entendimento ter sido causado pelo uso da segunda língua no momento da instrução, uma vez que Laura repete a mesma informação produzida por Carla, mas em língua portuguesa, e que apenas nesse momento o entendimento ocorre de fato.

Há estudos que, embora sigam outras linhas de pesquisas teórico-analíticas, problematizam o uso “intenso” da língua inglesa em sala de aula. Atkinson (1987) considera que utilizar a língua materna para dar instruções complexas nos níveis básicos é uma estratégia apropriada. Camargo (2012), em sua dissertação, entrevista professores/as a fim de compreender como opera a tradução nas aulas de língua inglesa. Muitos dos entrevistados explicam que um dos momentos em que sentem que é “justificável” a utilização (ou a mistura) da língua materna em sala de aula, são nos momentos de instruções de tarefas e/ou de explicação de itens lexicais mais complexos. Estes estudos, juntamente com os achados em nossos dados (como nas sequências representadas pelos Excertos 29, 30, 31 e 32), fazem-nos pensar sobre o papel da língua materna em aulas de segunda língua.

Além disso, ressaltamos que há, também, outros recursos disponíveis para que a construção de entendimento seja mais eficiente nos momentos de instrução, como o próprio uso do corpo alinhado à fala e a prática de “modelling”, que permitem aos aprendizes um acesso mais concreto ao que deve ser feito. Sobre estas questões, refletiremos mais a fundo no capítulo de considerações finais.

As sequências analisadas nesta seção nos mostram, na prática, que as DCes podem não ser suficientes para assegurar o entendimento do/a falante que as produz e dos/as demais participantes daquela interação, podendo gerar problemas no andamento das tarefas propostas.

As professoras não se mostram completamente desatentas a esse fato, pois há algumas sequências em que as DCes não são tratadas como suficientes. A essas sequências, damos especial atenção na seção a seguir.

5.2 Which One? Para Além das Declarações de Entendimento

Nem sempre as declarações são tomadas como suficientes dentro das sequências interacionais. Em alguns momentos, as professoras pedem por DMes, conforme observamos nas interações a seguir. Iniciamos retomando o Excerto 15 da seção 4.1.

Excerto 33: FRANCIELE_intermediário3_10-04 (repetição de um trecho e continuação)

```

01  FRA:      we will discuss from that video ã:: from last
02           week is a little bit about ã (0.6) family
03           patterns^::
           ^escreve a expressão family patterns no quadro-->
04           (2.0) ^ (0.5)
           fra      -->^
05  LUC:      family
06           (1.1)
07  FRA:      do you ↑know this word pa↑tterns::=
08  BEA: →    =sim.
09           (0.4) ^ (1.4) ^
           fra      ^escaneia sala^
10  LUC:      ã [ã:: ]
11  BEA:      [mas] eu não sei tradu[zi]
12  LUC: →    [pa]↑ternos da família=
13  BEA:      =ém:::
14           (0.9)
15  FRA:      not paternos no:: hhhh
16  FAB: →    padrões=
17  BEA:      =é
18  FRA:      padrões yeah (.) so we are going to talk about
19           ã: TYPES of families

```

Conforme analisado anteriormente, Beatriz, nessa sequência, produz uma DCE na linha 08, atendendo à pergunta de checagem de entendimento da professora. Franciele, no entanto, não toma a declaração de Beatriz como suficiente para dar continuidade à tarefa, uma vez que, na linha 09, ela não toma o turno para dar continuidade à agenda pedagógica, movendo o olhar por toda a sala e indicando buscar por mais informações. Lucas se orienta para essa busca e toma o turno (linha 10), iniciando, juntamente com seus/suas colegas, a busca pelo significado da expressão *patterns*.

Lucas, na linha 12, produz uma DMe-candidato, traduzindo o item lexical como *paternos*. No entanto, essa demonstração é reparada por Franciele na linha 15. Após esse reparo, a aluna Fabiana produz uma DMe (linha 16), traduzindo o item lexical como *padrões*. É relevante ressaltar que, antes que a professora avalie a demonstração de Fabiana e dê continuidade à atividade pedagógica, a aluna Beatriz – que havia apenas declarado o entendimento no início do excerto – confirma a tradução proposta pela colega, reforçando seu status de C+ em relação ao entendimento daquele item lexical.

A evidência de que Beatriz reforça seu status de entendimento advém da ação realizada por ela: confirmar. Stivers et al. (2011) discutem que a ação de confirmar informações (neste caso, confirmar a demonstração de Fabiana, que foi produzida como segunda parte do par para atender à solicitação da professora) é um movimento que afirma o status C+ de um/a participante. Na interação em análise, como Beatriz havia declarado que entendia o significado de *patterns*, ela pôde confirmar a demonstração de Fabiana antes mesmo que a professora a avaliasse ou reparasse seu turno. A atividade de discussão apenas prossegue quando uma DMe correta é produzida, garantindo que o significado de *patterns* é, de fato, compreendido.

Outra sequência em que a professora não se orienta à DCE como suficiente é observada no Excerto 34, que retoma o Excerto 17 da seção 4.1:

Excerto 34: ALINE_básico_08-04 (repetição de um trecho e continuação)

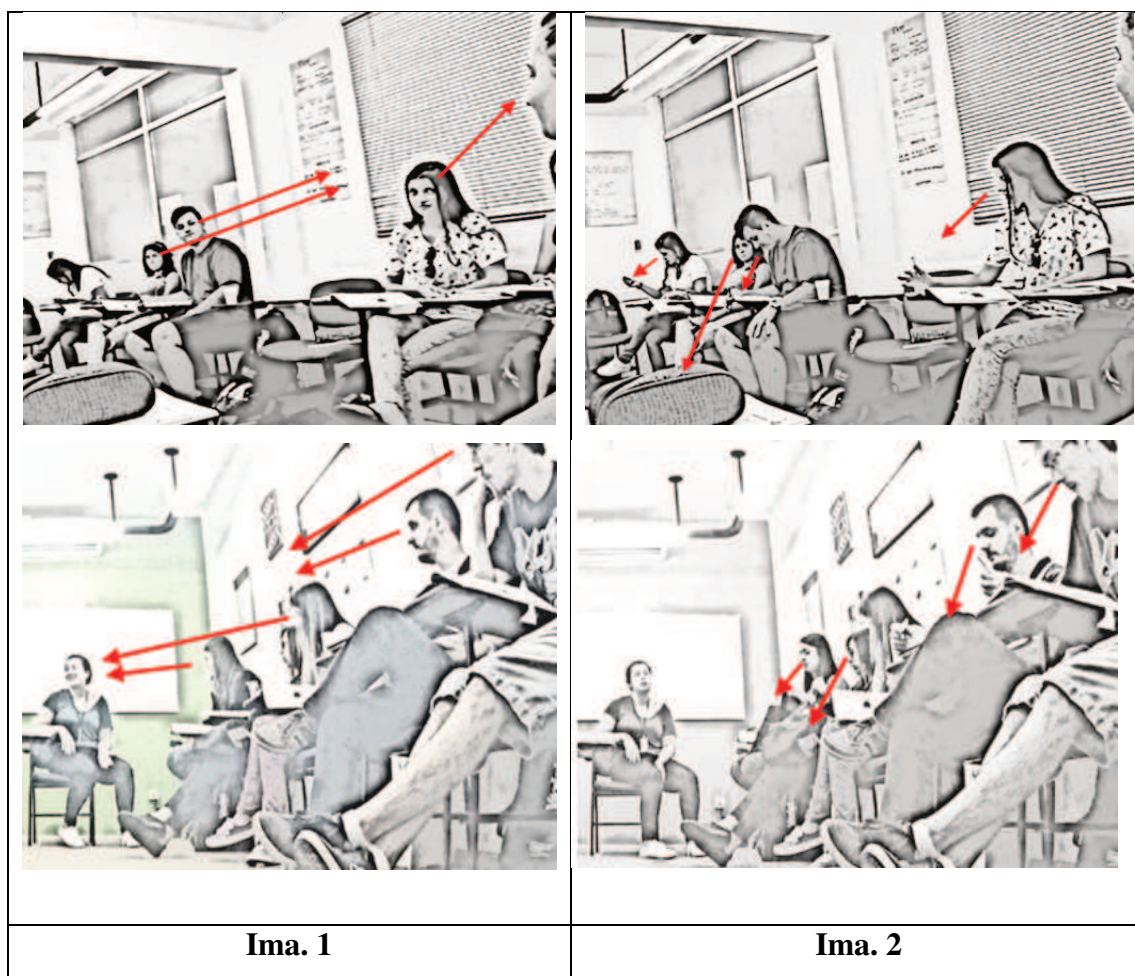
```

01  ALI:      okay (.) so did you:: do you ↑know which pictures::
02           (.) correspond to the conver↑sation
03           (1.0)
04  AMA:      °mhm.°
05           (.)
06  ALI:      #which one?
           ima #ima.1
07           (.) ~ # (4.2) ~
           apr ~desviam olhar da professora~
           ima #ima.2
08  ALI:      qual picture ↑guys
09           (.)
10  CLA:      °>a prime^ira<°
           ali ^olha para CLA-->
11  ALI:      a pri↑meira
12           (.) ^ (0.6)
           ali -->^volta olhar centro da sala-->
13  ALI:      WHY?
14           (4.6)
15  CAM:      porque ele ^pergunta o que que ela qué:: °fazê

```

ali ^olha para CAR-->
 16 assim no futuro°
 17 ALI: oka::y (0.5) ^what else?
 ^volta olhar centro da sala-->>

Figura 9 - Captura de vídeo do Excerto 34



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme analisado na seção 4.1, observamos, nessa interação, a DCE de Amanda, atendendo à pergunta de checagem de entendimento da professora. Aline, no entanto, não se orienta para essa resposta como satisfatória, uma vez que solicita mais informações (provavelmente buscando por DMes), na linha 06, a fim de atingir o objetivo pedagógico de corrigir a tarefa e certificar-se de que os/as aprendizes chegaram a respostas corretas. Lembramos que a tarefa consistia em ouvir uma interação e marcar, no livro, a foto que correspondia a ela; logo, o entendimento da interação é o foco da atividade pedagógica, tornando relevante a garantia de que os/as aprendizes compreenderam o que foi ouvido. Os/as

alunos/as não se alinham à solicitação de Aline, desviando seus olhares da professora, como se pode observar na Figura 9.

Análises multimodais demonstram que o desvio do olhar é uma maneira de evitar responder a alguma pergunta ou tomar o turno. (MORTENSEN, 2008; SERT, 2011). Ao não obter a segunda parte do par adjacente, Aline reformula sua pergunta de checagem de entendimento, produzindo-a parcialmente em língua portuguesa: “qual picture ↑guys”. A aluna Cláudia, então, demonstra seu entendimento ao responder à pergunta de Aline, na linha 10. Observamos que Aline não repara e nem ratifica explicitamente o turno de Cláudia; ela o valida ao continuar pedindo por informações (linha 13).

Após uma longa pausa (linha 14), Camila toma o turno e atende à solicitação da professora, demonstrando seu entendimento. Dessa vez, Aline ratifica explicitamente a demonstração de Camila, através da produção do “*oka : :y*”, na linha 17.

A sequência se estende por diversos turnos⁴, com a professora solicitando mais informações de seus/suas aprendizes, a fim de justificar o porquê de a primeira imagem ser a correta. Podemos especular que esse movimento da professora ocorre com a finalidade de tentar mobilizar respostas de diferentes aprendizes, e não apenas de Cláudia e Camila. Uma evidência para essa especulação é a trajetória do olhar de Aline, que se volta para essas participantes apenas nos momentos em que elas estão elaborando os provimentos de informação. Enquanto as solicitações estão sendo produzidas, Aline mantém o olhar para a turma como um todo, abrindo espaço para que diferentes aprendizes possam tomar o turno.

Nos excertos 33 e 34, é possível observarmos a orientação das professoras para a produção de DMes por parte dos/as aprendizes, ao não tomarem suas declarações como suficientes. Deste modo, é possível que os/as alunos/as explicitem seus entendimentos, que, conseqüentemente, tornam-se socialmente disponíveis para a avaliação das professoras. Além disso, ao acessarem as demonstrações dos/as aprendizes, as professoras certificam-se de que ao menos o/a falante que as produziu possui, de fato, o entendimento. Ou seja, fica explícita a congruência entre seu status e seu posicionamento epistêmico.

O olhar para a trajetória desses fenômenos nos permite, também, alterar o padrão dos contextos sequenciais identificado para as DCes (descrito na seção 4.1), acrescentando agora o turno que fecha a sequência interacional.

⁴ A continuação foi removida do excerto por sua extensão. No entanto, o excerto completo pode ser encontrado no Apêndice F.

Quadro 8 - Contexto sequencial 1 completo para declarações de entendimento

<p>A (professora) :</p> <p>—→ A (professora) :</p>	<p>pergunta de checagem de entendimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobre instruções de tarefas; - sobre itens lexicais; - em momentos de correção de tarefas. <p>declaração de entendimento</p> <p>continuidade da tarefa <u>OU</u></p> <p>pedido por demonstrações de entendimento</p>
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Uma descrição mais completa da sequência, conforme apresentado no Quadro 8, torna-se especialmente relevante na diferenciação das ações de *declarar* e *demonstrar* entendimento. Uma vez que os fenômenos aparecem nos mesmos contextos sequenciais e realizam ações semelhantes (i.e., explicitar o status de entendimento), analisar a maneira como o fechamento da sequência é realizado os torna mais facilmente identificáveis, para que professores/as tenham autonomia para diferenciá-los em suas práticas pedagógicas.

Conforme descrito na seção 4.2, o fechamento das sequências nas quais acontecem as DMes é feito a partir do reparo ou da avaliação positiva da professora. Já nas DCes, não é possível que a professora avalie ou repare o turno do/a aprendiz, uma vez que ela não tem acesso a nenhum tipo de “conteúdo”, mas apenas ao status de entendimento declarado pelo/a aprendiz. O movimento interacional que ocorre naquelas sequências é, então, o de ratificar a declaração (tomá-la como suficiente para o andamento da tarefa), ou de continuar solicitando informações na busca por DMes (não tomar declarações como suficientes para o andamento da tarefa), conforme descrito no contexto sequencial acima.

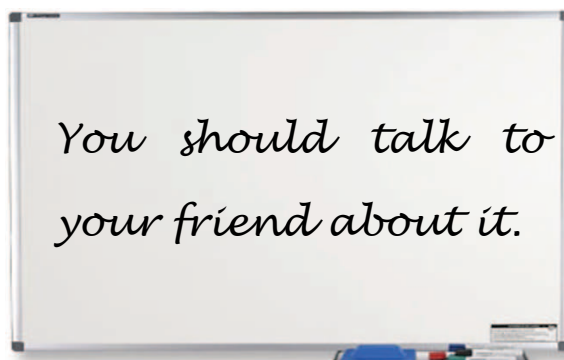
Após a análise de diferentes sequências que contam com DCes e DMes, discutimos, na próxima seção, um excerto que contempla os diversos estágios de entendimento observados até então, a fim de fecharmos as considerações analíticas.

5.3 Quando o Corpo Fala mais Alto: Diversos Estágios da Construção de Entendimento

Esta última seção que compõe o capítulo de análise visa a retomar os fenômenos descritos até então, ao demonstrar os diversos estágios que perpassam a construção do entendimento dos/as aprendizes. No Excerto 35, participam duas aprendizes, Juliana e Camila, além da professora Aline. A interação advém de uma aula da turma de nível básico 2. O excerto apresenta a sequência completa, para melhor compreensão, mas é dividido a seguir em três segmentos, para que a análise possa ser mais aprofundada. As linhas pontilhadas indicam essa subdivisão.

No momento apresentado no excerto, os/as aprendizes estão prestes a iniciar uma atividade em pares, na qual um/a aluno/a deve expor algum problema e pedir conselhos, enquanto o/a outro/a deve dar algum conselho adequado à situação apresentada pelo/a colega e, para tanto, deve utilizar o verbo modal *should*.

Figura 10 - Representação do quadro no momento do Excerto 35



Fonte: Elaborada pela autora.

Excerto 35: ALINE_básico2_01-04 (Segmento 1)

01 JUL: [por que que aí va-]
 02 CAM: [tá* e aí ^VAI] o to:: m- mesmo na res↑posta
 cam *aponta para o quadro--> 1.05
 ali ^olha para CAM--> 1.15
 03 (.)
 04 CAM: you should talk to::,
 05 (.)*
 -->*
 06 CAM: antes* a gente perguntô*
 folheia o livro----
 07 se* [*ia]
 *aponta algo livro ID--> 1.09
 *leva ME à testa---> 1.11

08 ALI: [mas] o ve:rb^ é# esse ↑ó
 ^apo.quadro-->1.15
 Ima #ima. 1
 09 (.)*
 -->*

10 CAM: a::: ↓tá

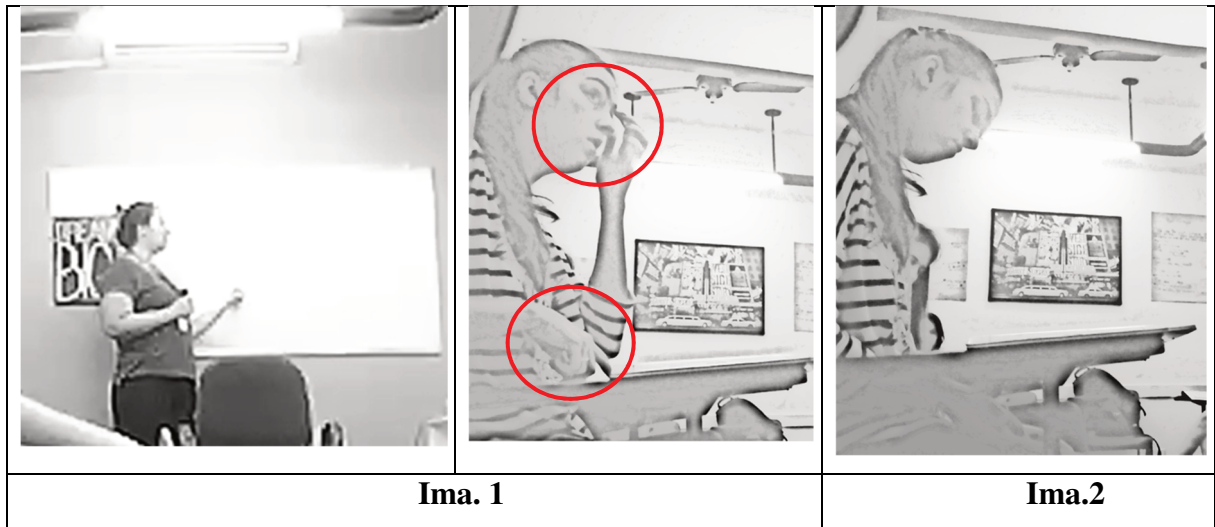
(Segmento 2)

11 (1.0) * # (.)
 Cam *tira a mão da testa----->>
 Cam *move a cabeça para o lado-->1.455
 Cam *franze a testa----->1.455
 Cam *solta os ombros----->>
 Ima #ima.2
 12 JUL: mas aqui- (.) não seria [o com °isso] a↑qui
 13 ALI: [>entendeu?<]
 14 (0.6)*
 Cam -->*olha ALI-->>
 15 ALI: ^yes mas^ a gente não- mas quando a gente fala talk
 ^olha para JUL--> 1.24
 -->^
 16 a gente fala talk to someone=
 17 JUL: =ah tá de falar [para alguém]
 18 ALI: [a expressão é]
 19 talk to some[one (.) ↑tá]
 20 CAM: [<*↑a~::~>]~ ↓tá*=
 ass.cabeça rep.--
 Jul ~ass.cabeça rep~

(Segmento 3)

21 ALI: =é (.) a gente traduziria
 22 falar com sua amiga mas é talk to someone ↑tá
 23 (.)
 24 ALI: ^mas o ver- não vem não vem to antes do
 ^olha para CAM-->>
 25 ↑verb* (.) que era* isso que tu tinha me
 cam *ass. cabeça--*
 26 [perguntado antes]
 27 CAM: [vem dep- ↑A::] sim [vem depois porque tá conversando
 28 com algu]ém
 29 ALI: [exatamente i::sso por causa da
 30 expressão] [a↑rrãm]
 31 CAM: [tá.]

Figura 11 - Captura de vídeo do Excerto 35



Fonte: Elaborada pela autora.

Segmento 1: *e aí vai o “to” mesmo na resposta?*

01 JUL: [por que que aí va-]
 02 CAM: [tá* e aí ^VAI] o to:: m- mesmo na res↑posta
 Cam *aponta para o quadro--> 1.448
 ali ^olha para CAM--> 1.15
 03 (.)
 04 CAM: *you should talk to::,*
 05 (.)*
 -->*
 06 CAM: antes* a gente perguntô*
 folheia o livro----
 07 se* [*ia]
 *aponta algo livro ID--> 1.09
 *leva ME à testa---> 1.11
 08 ALI: [mas] o ve:rb^ é# esse ↑ó
 ^apo.quadro-->1.15
 ima #ima. 1
 09 (.)*
 -->*
 10 CAM: a::: ↓tá

Observamos que o primeiro segmento do Excerto 35 encaixa-se no contexto sequencial 2 das DCes: a aluna Camila inicia a sequência com uma dúvida relacionada ao uso do *to* em frases com o verbo modal *should* (linhas 02-07); em seguida, Aline produz uma breve explicação, provendo a informação solicitada por Camila (linha 08); por fim, Camila produz uma DCe (linha 10).

Embora pareça uma sequência simples, há alguns aspectos que pedem atenção mais apurada. Inicialmente, observamos que são duas alunas que se engajam na abertura da sequência: Juliana e Camila. Juliana abandona seu turno na linha 01, no momento em que Camila aumenta sua voz, na produção do item lexical “VAI”, claramente disputando o espaço de fala com sua colega. No momento em que Camila “vence” a disputa, ela prossegue com a elaboração de sua dúvida.

A dúvida de Camila se refere à frase escrita no quadro pela professora. Aline havia escrito a frase como um modelo de estrutura do conselho que os/as alunos/as deveriam utilizar no decorrer da tarefa. Camila demonstra confusão sobre o uso da preposição *to* na frase, uma vez que a aluna aprendera que não se deve utilizar *to* após o verbo modal *should*. Camila, inclusive, volta ao material (linhas 06-07) para retomar a regra estudada em aulas anteriores.

Aline orienta-se para a dúvida da aluna e produz uma breve explicação, na linha 08, apontando para a palavra *talk* escrita no quadro. Ao analisarmos a frase *you should talk to your friend*, podemos especular que Aline produz “[mas] o ve:rb^ é# esse ↑ó” com a finalidade de mostrar que o *to* está sendo utilizado como preposição depois do verbo *talk*, e não como marcador de infinitivo depois do *should*. No entanto, essa informação fica apenas implícita no turno da professora.

Camila orienta-se para a explicação de Aline e, após uma breve pausa, na linha 09, produz uma DCe, posicionando-se epistemicamente como C+. Conforme analisado anteriormente, após a produção de uma DCe, as professoras podem (1) ratificar o turno do/a aluno/a e prosseguir com a atividade; ou (2) continuar a explicação na busca por DMes.

Para compreendermos o próximo movimento de Aline, retomamos o segundo segmento do Excerto 35.

Segmento 2: *entendeu?*

```

11          (1.0) * # (.)
           cam          *tira a mão da testa----->>
           cam          *move a cabeça para o lado-->1.14
           cam          *franze a testa----->1.14
           cam          *solta os ombros----->>
           ima          #ima.2
12  JUL:          mas aqui- (.) não seria [o com °isso] a↑qui
13  ALI:          [>entendeu?<]
14          (0.6) *
           cam          -->*olha ALI-->>
15  ALI:          ^yes mas^ a gente não- mas quando a gente fala talk
           ^olha para JUL--> 1.24

```

-->^

16 a gente fala *talk to someone*=

17 JUL: =a tá de falar [para alguém]

18 ALI: [a expressão é]

19 *talk to some[one (.) ↑tá]*

20 CAM: [**↑a~:::>]~ ↓tá*=*

ass.cabeça rep.--

jul *~ass.cabeça rep~*

Após a declaração de Camila, produzida na linha 10, há uma pausa de um segundo, em que Aline não toma o turno para prosseguir com a explicação, indicando que, possivelmente, a DCe de Camila seria tomada como suficiente para prosseguir com a agenda pedagógica. O que acontece após a pausa de um segundo, no entanto, é uma constelação de gestos de Camila (que pode ser analisada mais detalhadamente na Figura 11, no início desta seção). Os gestos de Camila fazem com que a professora se oriente para uma possível incongruência entre seu status e seu posicionamento epistêmico, ou seja, para um não entendimento da explicação provida pela professora, ainda que ela tenha declarado entender a questão. Essa interpretação dos gestos de Camila por Aline fica evidente quando, na linha 13, Aline produz uma pergunta de checagem de entendimento para Camila (“[>entendeu?<]”), mesmo depois de a aluna ter declarado seu entendimento.

Conforme discutido anteriormente, os gestos dos/as aprendizes (agindo como declarações de entendimento) passam, muitas vezes, despercebidos pelas professoras – ou, quando percebidos, ainda não são suficientes, uma vez que a busca por uma resposta oral continua, como mostram os excertos analisados nas seções 4.1 e 4.1.2. Nesse caso em específico, no entanto, os movimentos corporificados de Camila não passaram despercebidos; “falaram”, inclusive, mais alto que sua declaração verbal da linha 10.

Algumas razões para essa diferença de tratamento dos gestos podem ser levantadas. (1) Nesse excerto, o gesto de Camila não está atendendo à solicitação da professora, como nos excertos anteriores. Os gestos são produzidos em uma pausa subsequente ao turno produzido pela própria aluna. (2) O movimento corporificado não se limita a um movimento positivo ou negativo com a cabeça, mas é composto por uma constelação e combinação de gestos que apontam para um possível não entendimento da explicação da professora. (3) Por fim, observamos que o olhar de Aline está voltado para Camila no momento em que a aluna produz todos aqueles movimentos corporificados. Ou seja, o contexto sequencial da interação, bem como o posicionamento das participantes, fazem com que esses movimentos corporais de Camila não passem despercebidos.

O que ocorre, no entanto, é que, antes que a professora produza a pergunta de checagem de entendimento, Juliana (que havia disputado o início da sequência com Camila) aproveita o espaço temporal em que ninguém toma o turno para solicitar informações sobre sua dúvida. Por isso, a pergunta de checagem de entendimento de Aline é produzida de forma sobreposta ao turno de Juliana, não havendo muito espaço para que Camila possa se pronunciar (linhas 12-13).

A escolha de Aline é, então, lidar com a dúvida de Juliana. Uma vez que Aline explicou que o *to* está relacionado ao verbo *talk* naquela frase, Juliana quer saber por que se utiliza o *to* se a expressão é “falar *com* alguém” (e, neste caso, o *with* deveria ser utilizado). Aline produz sua explicação nas linhas 15-16, e Juliana produz uma DMe (“a tá de falar [para alguém]”), formulando seu entendimento sobre as explicações anteriores de Aline.

O turno de Juliana não recebe uma avaliação de Aline, pois a professora ainda está engajada em sua explicação (linhas 18-19). Quando Aline está prestes a finalizar seu turno, ambas as alunas produzem DCes (linha 20): Camila, de forma verbal e corporificada; e Juliana, que já havia demonstrado seu entendimento anteriormente, apenas de forma corporificada. É possível observar que, embora Aline estivesse, naquele momento, tratando da dúvida de Juliana, Camila não se desengajou da sequência e continuou acompanhando as explicações, produzindo, inclusive, novas DCes.

Novamente, a professora possui duas escolhas de trajetórias interacionais: ratificar as declarações das alunas e prosseguir com a tarefa, ou continuar a explicação, na busca por uma DMe de Camila (já que Juliana já demonstrara ter compreendido o assunto). Observemos o último segmento do excerto para analisarmos o fechamento.

Segmento 3: *ah sim, vem depois porque tá conversando com alguém*

21	ALI:	=é (.) a gente traduziria
22		falar <u>com</u> sua amiga mas é <i>talk to someone</i> ↑tá
23		(.)
24	ALI:	^mas o ver- não vem não vem <i>to</i> antes do
		^olha para CAM-->>
25		↑ <u>verb</u> * (.) que era* isso que tu tinha me
	cam	*ass. cabeça--*
26		[perguntado antes]
27	CAM:	[vem dep- ↑A::] sim vem [depois porque tá conversando
28		com algu]ém
29	ALI:	[exatamente i::sso por causa
30		da expressão] [a↑rrãm]
31	CAM:	[tá.]

32

(1.2) *

cam

*vai ao encontro de sua dupla-->>

Os movimentos interacionais da professora, neste último segmento do excerto, são muito relevantes para garantir o entendimento de Camila. Primeiramente, Aline demonstra não ter se orientado para as declarações das alunas, produzidas na linha 20, pois retoma a DMe de Juliana, produzida na linha 17. Em seu turno (linha 21), Aline avalia positivamente a DMe de Juliana (“é”), acrescentando que, embora utilizemos o *to* (e não o *with*), a tradução pode ser “falar com alguém”, não sendo necessário traduzir a frase para “falar para alguém”.

Após o esclarecimento endereçado a Juliana (que já havia produzido uma DMe correta e, portanto, “provado” ter entendido), Aline retoma o questionamento de Camila, nas linhas 24 a 26, a fim de garantir que a dúvida inicial da aluna (em relação à qual ela declarara entendimento verbal, mas, com seu corpo, demonstrara sinais de “não entendimento”) tenha sido sanada. Observamos que, no momento em que a professora retoma a dúvida de Camila, ela orienta novamente seu olhar para a aprendiz. Enfatizamos também que a professora explicitamente identifica a dúvida de Camila (“que era isso que tu tinha me perguntado antes”), deixando claro que ela não está satisfeita com as declarações que foram produzidas por Camila ao longo da interação. Ao continuar provendo informações para a aluna, a professora demonstra socialmente que a sequência será fechada apenas quando ela estiver certa de que Camila compreendeu suas explicações.

Nas linhas 27 e 28, a aluna produz uma DMe: “vem dep- ↑A:: sim vem depois porque tá conversando com alguém”. A demonstração vem precedida pela partícula de mudança de estado, produzida por Camila em volume mais alto, uma vez que ela e a professora estavam falando ao mesmo tempo.

Aline, ao fechar a sequência, avalia positivamente a DMe de Camila (linhas 29 e 30). A aluna, também orientada para o fechamento da sequência, ratifica a avaliação da professora (linha 31) e, após breve pausa, levanta de seu lugar e vai ao encontro da colega que será sua dupla ao longo da tarefa proposta. O movimento de Camila fecha de vez a sequência, pois ela indica já estar pronta para iniciar a tarefa solicitada e desengaja-se da sequência com a professora; ou seja, sua dúvida foi, de fato, sanada.

Observamos, com este excerto, que o mesmo fechamento de sequência pode ocorrer no contexto sequencial 2, apresentado na seção 4.1. Ilustramos a sequência interacional, agora completa, no Quadro 9. Neste caso, a ação da professora foi a de “insistir” para que Camila produzisse uma DMe, em vez de apenas ratificar as DCes produzidas ao longo da sequência.

Quadro 9 - Contexto sequencial 2 completo para declarações de entendimento

B (aprendiz) :	solicitação de informação relacionada à agenda pedagógica em andamento
A (professora) :	provimento da informação (explicação)
B (aprendiz) :	declaração de entendimento
→ A (professora) :	continuidade da tarefa <u>OU</u> pedido por demonstrações de entendimento

Fonte: Elaborado pela autora.

O Excerto 35 mostra, mais uma vez, as consequências “perigosas” de tomarmos as DCes de aprendizes como suficientes, uma vez que elas não garantem o entendimento de quem as produz. Nessa sequência, Aline foi persistente em suas explicações (buscando por demonstrações de ambas as alunas engajadas na interação). O resultado foi a garantia de seus entendimentos e, mais ainda, o favorecimento da realização da tarefa, uma vez que, após terem sanado suas dúvidas de fato, as alunas conseguiram realizar o que a tarefa propunha sem, que mais problemas ou dúvidas relacionadas ao uso do *should* emergissem.

No próximo capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las, com base naquilo que nossa análise mostrou, para, então, passarmos às reflexões finais desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“The end of a melody is not its goal; but, nonetheless, had the melody not reached its end, it would not have reached its goal either.” (NIETZSCHE, 1879, p. 304).

Pretendemos, neste último capítulo, tecer nossas considerações finais, a partir das reflexões proporcionadas pelos pressupostos teóricos e pela análise de dados. A discussão organiza-se em quatro momentos. Primeiramente, retomamos as perguntas de pesquisa apresentadas na seção 3.3. Seguido a isso, passamos para as reflexões finais, aproximando nossas descobertas aos estudos da AC. Em seguida, elencamos as implicações desta pesquisa para o campo da multimodalidade, considerando especialmente o status dos gestos em sala de aula. Por fim, discutimos as implicações dos resultados de análise para estudos sobre aprendizagem de línguas e formação de professores/as dessa área.

6.1 Perguntas de pesquisa: retomando a análise

Antes de passarmos às reflexões finais, a partir dos resultados que a análise nos propiciou, retomamos primeiramente as perguntas de pesquisa que fomentam este estudo, apresentadas na seção 3.3.

a) *Como se apresentam (verbal e não verbalmente) as **declarações** de entendimento?*

A primeira pergunta de pesquisa preocupa-se em observar e sistematizar quais são os recursos interacionais empregados pelos/as participantes na produção de declarações. Conforme analisado nesta dissertação, é possível identificar um padrão no formato de produção das DCes. As declarações são formadas por itens lexicais que exprimem afirmação e são produzidas com entonação descendente. As diferenças no formato são percebidas em relação à posição em que são produzidas. As DCes produzidas em segunda posição (i.e., como segunda parte do par adjacente, respondendo a perguntas de checagem de entendimento) são formadas por apenas um item lexical; já as DCes produzidas em terceira posição (i.e., após explicações das professoras produzidas a partir de solicitações dos/as aprendizes) geralmente são formadas por mais de um item lexical, pois são acompanhadas, na maioria das vezes, pela partícula indicadora de mudança de estado “a”.

No que tange a ações corporificadas de DCes, um movimento específico de cabeça as caracteriza: esse gesto exprime afirmação e/ou concordância e responde à ação da professora de checar o entendimento.

*b) Como se apresentam (verbal e não verbalmente) as **demonstrações** de entendimento?*

Assim como na primeira questão, pretendemos, com essa pergunta, observar os recursos interacionais empregados na produção de demonstrações. Diferentemente das DCes, as DMes não apresentam um formato de produção fixo, uma vez que, ao produzir uma DMe, o movimento interacional do/a aprendiz é o de expressar seu entendimento, o que pode ser feito em diversos formatos e ao longo de mais turnos. O que é possível destacar e sistematizar, no entanto, são as práticas utilizadas pelos/as aprendizes para demonstrar seu entendimento. Discorreremos brevemente sobre cada uma delas a seguir.

- (1) *Tradução.* A tradução, na sala de aula de segunda língua, é um recurso bastante utilizado. Em nossos dados, as professoras se valem muito da tradução na reformulação de turnos – ou seja, quando é necessário repetir alguma instrução ou explicação que já tenha sido produzida na segunda língua. Esse movimento demonstra que o uso da língua inglesa é uma possível fonte para a falta de compreensão dos/as aprendizes. Já para os/as alunos/as, a tradução é uma das práticas interacionais utilizadas para demonstrar o entendimento, principalmente no que tange ao entendimento de itens lexicais, conforme observado nos excertos 22 e 23.
- (2) *Explicação de itens lexicais na língua-alvo.* Em grupos de competência mais avançada, os/as aprendizes já não necessitam mais traduzir com tanta frequência. Uma das práticas empregadas por alunos/as do nível intermediário é a explicação de itens lexicais na língua-alvo – neste caso, na língua inglesa –, como pudemos observar no Excerto 24.
- (3) *Formulação de entendimento.* Formular o entendimento a partir de turnos anteriores da professora – sejam turnos de instrução ou de explicação gramatical – também é uma prática muito recorrente utilizada pelos/as aprendizes ao produzirem DMes, conforme excertos 25 e 26.

Em relação aos aspectos corporificados, observamos, em alguns excertos, o uso do gesto para auxiliar na produção de DMes (Excerto 23, por exemplo). No entanto, não há um gesto

canônico que represente as demonstrações, conforme encontrado nas declarações (com o movimento de cabeça).

c) Quais são os contextos sequenciais em que esses fenômenos emergem?

No âmbito da AC, é relevante que possamos descrever o(s) fenômeno(s) pesquisado(s). Para tanto, é necessário conhecer os contextos sequenciais em que DCes e DMes ocorrem, e descrevê-los a fim de buscarmos (ir)regularidades em suas ocorrências. Observamos que os fenômenos investigados emergem nos mesmos contextos sequenciais: sequências iniciadas pelas professoras (por meio de perguntas de checagem de entendimento) e sequências iniciadas pelos/as alunos/as (por meio de solicitações de informações). Os contextos sequenciais foram identificados detalhadamente nos quadros 4, 5, 8 e 9. Uma vez que DCes e DMes ocorrem nos mesmos contextos sequenciais, uma maneira de diferenciá-las é a partir do formato de produção, conforme perguntas (a) e (b), e também pela observação do turno que fecha a sequência interacional (uma vez que após DCes, a ação da professora é a de ratificar ou abrir uma nova sequência na busca, então, por DMes; já após as DMes, a ação da professora é a de avaliar e/ou reparar quando necessário).

d) No caso de haver momentos específicos da agenda pedagógica em que declarações ou demonstrações são produzidas, quais são eles?

Não encontramos nos dados um padrão de ocorrência dos fenômenos, pois, como pontuado na pergunta de pesquisa (d), as DCes e as DMes ocorrem nos mesmos contextos sequenciais. O que pudemos observar é que as demonstrações são preferidas (na maioria das vezes) em momentos de correção de atividades – Excerto 34 – e de explicação de itens lexicais – Excerto 33. Por outro lado, declarações são tomadas como suficientes em momentos de instruções de tarefas, como demonstrado na discussão dos excertos da seção 5.1. Não temos a pretensão de generalizar os achados desta dissertação, mas acreditamos que essas observações nos dizem muito sobre a organização da sala de aula de segunda língua, especialmente de uma perspectiva ainda não discutida anteriormente no contexto de ensino de inglês no Brasil.

e) *Diferentes verbos mentais atuam sobre diferentes modalidades epistêmicas?*

Em consonância com as discussões teóricas e as análises interacionais, principalmente nas seções 2.4.1 e 4.1, observamos que, em nossos dados, não há diferenças entre o uso dos verbos mentais *understand*, *know* e *get* – *get* aqui no sentido de “ter entendido”, como em *did you get x?*. Diferentemente dos achados registrados por Koole (2010), nas interações aqui analisadas não há evidências emergentes da diferença entre a abordagem do entendimento e do conhecimento. De modo geral, os verbos mentais são utilizados com o mesmo objetivo: o de checar o status de *entendimento* dos/as aprendizes sobre atividades da agenda pedagógica.

Após responder as perguntas de pesquisa, passamos às próximas seções, nas quais trazemos nossas reflexões finais, explorando as possíveis contribuições desta dissertação para os campos de estudo da Análise da Conversa, da multimodalidade e da aprendizagem de segunda língua.

6.2 Os Fenômenos de Declarar e Demonstrar Entendimento em Interações de Sala de Aula: Contribuições para a Análise da Conversa

Como uma professora de segunda língua e estudiosa interessada na riqueza dos detalhes das interações que constituem a sala de aula, senti-me instigada a compreender como era construído o entendimento de aprendizes a partir de momentos interacionais quase imperceptíveis a “olho nu”. Para pesquisadores da área da AC, chegar a essa compreensão significa mergulhar nas interações e perceber o modo como os participantes materializam seus próprios entendimentos em ações concretas.

No campo da AC, os dois fenômenos analisados ao longo deste trabalho – declarar e demonstrar entendimento – foram descritos pela primeira vez pelo grandioso Harvey Sacks (1992), que, conforme descrito na seção 2.1, fundou os pilares teóricos e metodológicos adotados neste estudo. Desse modo, nesta investigação, retomamos fenômenos já descritos anteriormente na área, mas, ao mesmo tempo, direcionamos um olhar inédito a esses aspectos ao refletirmos sobre o seu lugar em sala de aula de segunda língua – contexto ainda não explorado na literatura, de acordo com nossas buscas por trabalhos anteriores que abordassem o tema. Sugerimos, inclusive, traduções para o português dos termos *claim of understanding* e *demonstration of understanding* (propostos por Sacks), já que essa distinção não foi encontrada em publicações em língua portuguesa.

Conforme discussões teóricas realizadas no âmbito desta pesquisa, alguns estudos que abordam o “entender” em sala de aula não diferenciam os fenômenos de declarar e demonstrar (LINDWALL; LYMER, 2011), mas consideram um único fenômeno, que seria a *exibição*¹ de entendimento. No entanto, ressaltamos a relevância da distinção entre os fenômenos ao pesquisarmos o contexto de sala de aula, pois, conforme observado na análise dos dados desta pesquisa, eles geram consequências distintas para a interação e, também, para a agenda pedagógica em curso – conseqüentemente, realizam *ações* diferentes, sendo necessário o olhar individualizado para cada categoria.

A partir da análise de dados, pudemos traçar algumas considerações acerca dos fenômenos que nos propusemos a descrever ao longo deste estudo. Em nossos dados, embora DCes e DMes sejam encontradas nos mesmos contextos sequenciais, observamos que elas são, de fato, bem diferentes. Primeiramente, declarações não são ações passíveis de reparo, sendo formadas por um item lexical que exprime afirmação – por vezes acompanhado da partícula indicadora de mudança de estado cognitivo – e produzidas com entonação descendente.

As DMes, por outro lado, não possuem um formato fixo. O que observamos foi que esses turnos são passíveis de reparo, uma vez que tornam socialmente disponível o entendimento de quem os produz, abrindo espaço para que professores/as possam avaliá-los ou repará-los. Além disso, foram identificadas práticas específicas utilizadas pelos/as aprendizes para produzir demonstrações: (1) tradução e (2) formulação de entendimento (em língua portuguesa ou em língua inglesa).

Além do formato do turno em si (que por si só já diferencia os fenômenos, conforme indicado anteriormente), ao olharmos para a sequência em que se encontram as DCes e as DMes, observamos outro aspecto que pode auxiliar na identificação de cada fenômeno: o turno que fecha a sequência interacional. Nas sequências em que DCes são produzidas, o turno que fecha a sequência é a ratificação da produção dos/as aprendizes. Outra possibilidade, nessas sequências, é a de não ratificação das DCes dos/as aprendizes, com o início de uma “nova sequência” na busca por demonstrações.

Outro aspecto que pode ser discutido é o papel das perguntas de checagem de entendimento no contexto pesquisado. Diferentemente dos achados em Sundh (2017), nossos dados evidenciam que as perguntas de checagem de entendimento estão presentes em vários momentos da atividade pedagógica: na correção de atividades, nas sequências de instruções e até no meio de discussões ou de atividades em andamento – para tratar de expressões lexicais.

¹ Tradução nossa do termo *display of understanding*, utilizado em trabalhos que abordam o entendimento, mas que não diferenciam declarações de demonstrações.

Distinguimos em nossa discussão, também, perguntas de checagem de entendimento de pedidos de confirmação de entendimento. Enquanto a literatura classifica estes tipos de perguntas/pedidos apenas como *understanding checks* (KOOLE, 2010; SUNDH 2017) ou *epistemic status checks* (SERT, 2011), observamos que os/as diferentes formatos apresentam maior (no caso das perguntas) e menor abertura (no caso dos pedidos de confirmação) para que os/as aprendizes possam expressar sua falta de entendimento, conforme discussão na seção 4.1.

Ainda em relação às perguntas de checagem de entendimento, não observamos diferenças nas modalidades epistêmicas abordadas pelos verbos mentais *know* e *understand*. Ambos os verbos lidam com questões de entendimento e apresentam o mesmo desdobramento interacional, conforme observado nos capítulos de análise, não sendo possível verificar em nossos dados a distinção mencionada por Koole (2010).

Acreditamos que o mapeamento dos fenômenos (considerando-se o formato e a posição em que são produzidos na interação) abre espaço para que análises futuras possam ser realizadas em aulas de outras línguas e/ou aulas de outras áreas de conhecimento do currículo escolar, a fim de se verificar se os contextos sequenciais encontrados em nossos dados também se confirmam em outras áreas de ensino. Quanto mais pesquisas tivermos em torno desses fenômenos, mais aprenderemos sobre a construção do entendimento em sala de aula, bem como sobre modos de nos tornarmos “facilitadores” desse entendimento e, conseqüentemente, da aprendizagem em si.

6.3 Fala x Gestos

A intenção de trazer um olhar multimodal para a análise de dados se deu, inicialmente, em virtude do pressuposto de que é muito difícil captar o que ocorre em sala de aula, especialmente de segunda língua, se levarmos em consideração apenas os aspectos verbais. Na preocupação em olhar para a riqueza dos detalhes interacionais, surgiu a necessidade de analisarmos, também, os aspectos corporificados.

No decorrer da análise e do desenvolvimento da pesquisa, no entanto, notamos que a relevância desse olhar para os corpos em ação e para a materialidade disponível naquele contexto vai muito além do simples ato de “captar mais amplamente o que acontece em sala de aula”. Pudemos observar momentos em que as professoras coordenavam seus corpos e o mundo material da sala de aula com a fala (ou, às vezes, sem ela) para auxiliar no processo de compreensão de seus/suas aprendizes (e.g., Excerto 6). Analisamos também a trajetória cuidadosa do olhar das professoras, ao não selecionarem falantes em específico, abrindo um

espaço “justo” para que qualquer um/a pudesse tomar o turno, conforme observado na análise do Excerto 34. Quando os movimentos corporificados partem das professoras, eles parecem, então, favorecer o andamento ou a progressão da atividade pedagógica, beneficiando sua interação com os/as aprendizes.

Por outro lado, quando a multimodalidade emerge dos/as aprendizes, percebemos que ainda há certo “tabu” na ratificação dos gestos. Em relação a esse aspecto, analisamos algumas sequências (seção 4.1.2) em que a resposta corporificada do/a aprendiz ao turno da professora acaba não sendo ratificada, provavelmente por ter sido produzida de forma desacompanhada da fala. A não ratificação dos gestos dos/as aprendizes em situações responsivas poderia ser justificada, de certa forma, se as professoras estivessem buscando por demonstrações de entendimento (não tomando como suficientes, portanto, as declarações). No entanto, conforme observado nos excertos 19 e 21, no momento em que os/as aprendizes produzem a DCE verbal, as professoras a ratificam e dão continuidade à tarefa. Ou seja, fica evidente que o “sim” (ou “yes”) verbalizado está em posição hierárquica de saliência em relação a sua contrapartida corporificada, havendo, por parte das docentes, uma inibição dos gestos dos/as aprendizes para favorecer a produção verbal em sala de aula.

Em nossas vidas cotidianas, utilizamos gestos o tempo todo para entendermos o outro e para nos fazermos entender – e somos competentes nisso. Somos “nativos”. Então, por que o processo muda durante a aquisição de uma segunda língua? Nesse âmbito, a seguir, tecemos algumas reflexões acerca dos achados em nossos dados para que outros/as professores/as possam, também, refletir sobre tais aspectos em suas próprias práticas pedagógicas.

Conforme discutido no capítulo de análise, a diferenciação entre o status da fala e o do gesto não ocorre aleatoriamente; é uma crença, que vem se criando na área de ensino e aprendizagem de segunda língua, de que saber a língua é saber “falar”. Atentemo-nos ao uso deste verbo: falar. Há uma confusão, nesse contexto, entre conseguir se *comunicar em* uma segunda língua e conseguir *falar* nessa língua. Acreditamos que seja bem mais produtivo para o processo de aprendizagem atingir a comunicação – vale ressaltar que esse processo é complexo e inclui os movimentos corporificados. Desse modo, se considerarmos somente a “fala”, priorizamos a realização verbal e excluimos outros recursos semióticos que podem ser usados por falantes competentes.

Compreendemos, por outro lado, que as turmas são compostas de um número significativo de participantes, que estão engajados em atividades amparadas por vários recursos materiais (como o quadro branco e o livro didático, por exemplo). Sendo assim, embora estejam dispostos da melhor maneira possível para o favorecimento da interação, nem sempre

conseguem acessar a ação corporificada de um/a colega. Nesse panorama, a fala, sob a perspectiva das professoras, produz maior alcance de socialização das DCes produzidas e, conseqüentemente, de ocorrências de DMes. Acreditamos, assim, que seja necessário buscar um equilíbrio em sala de aula, tentando validar as declarações gestuais mais individuais produzidas pelos/as aprendizes e, ao mesmo tempo, criar oportunidades de maior engajamento verbal de outros/as.

Como vimos no Excerto 35, a atenção aos movimentos dos/as aprendizes pode levar os/as professores/as a descobertas (sobre entendimento e, por que não, sobre aprendizagem?) que ficam, às vezes, ocultas nos turnos de fala verbal. Nesse contexto, observamos que há registro na literatura de algumas tentativas bem-sucedidas de capacitar professores/as para prestarem atenção às “pistas” não verbais de seus/suas aprendizes. (MACHIDA, 1986; KELLY et al., 2002). Embora tais trabalhos sejam focados em gestos de crianças, esses estudos nos mostram os benefícios que um olhar dessa natureza traz para o processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando, inclusive, a comunicação entre professores/as e alunos/as.

6.4 Implicações Pedagógicas

No que diz respeito às implicações dos resultados desta pesquisa para a área de metodologia de ensino de segunda língua, há algumas considerações que podem ser feitas a partir das observações dos dados. Primeiramente, refletimos acerca dos fenômenos sobre os quais nos debruçamos ao longo do trabalho – declarações e demonstrações de entendimento –, abordando seus papéis na sala de aula.

Conforme analisado nos capítulos 4 e 5, ambos os fenômenos, embora semelhantes (por realizarem a ação de tornar socialmente disponível o status de entendimento de quem os produz), possuem diferentes formatos que, por sua vez, acionam trajetórias interacionais distintas e acarretam diferentes conseqüências para a interação.

As DCes, por um lado, são produções que favorecem a rápida progressão da agenda pedagógica, uma vez que são produções curtas e não abrem espaço para que seqüências de reparo (novamente, reforçamos que referimo-nos aqui ao reparo de entendimento pedagógico, e não a reparo de compreensão auditiva) sejam iniciadas. Por outro lado, ao tomar uma DCe como suficiente, os/as professores/as não conseguem certificar-se de que a instrução, a resposta ou o item lexical que está em pauta na interação tenha sido, de fato, compreendido pelo/a aluno/a que a produziu. Isso ocorre porque, quando alguém diz que entendeu algo (i.e., declara

entendimento), não demonstra efetivamente ao/à interlocutor/a: (1) se realmente entendeu e (2) qual parte do todo foi entendida.

Nos casos analisados em nossos dados, há uma sequência em que a problemática do *dizer que entendeu vs. realmente entender* fica explícita. A sequência formada pelos excertos 29 e 30 mostra explicitamente a incongruência que pode existir entre a declaração de um/a participante e seu real status de entendimento sobre o que está em jogo.

Outro comentário que pode ser tecido acerca dessa sequência é o fato de que uma explicação complexa e extensa foi produzida pela professora Aline em língua inglesa, e que, quando foi necessário “repeti-la” para Cláudia, ela o fez na língua materna. O movimento de Aline nesse excerto nos faz refletir sobre um aspecto muito relevante da sala de aula de segunda língua: o quanto devemos produzir na língua-alvo em turmas de níveis básicos? Não temos a pretensão de responder a essa questão, mas acreditamos que o espaço para a reflexão seja pertinente para profissionais da área.

O material de treinamento de professores da escola participante deste estudo registra que os/as professores/as devem interagir com seus/suas aprendizes na segunda língua *sempre* que possível (grifo nosso), independentemente do nível em que os/as aprendizes se encontram. No entanto, os dados nos sugerem que, em momentos de provimento de instruções complexas a aprendizes de nível básico, talvez o ideal seja produzi-las na língua materna, ou então assegurar-se de que os/as aprendizes as compreenderam de fato (ao pedir por demonstrações, por exemplo), o que corrobora com os estudos de Atkinson (1987) e Camargo (2012).

Cientes de que o uso da língua materna pode, ainda assim, gerar problemas de entendimento (uma vez que há tarefas que apresentam uma configuração muito complexa, conforme observado no Excerto 25), salientamos que as professoras têm à disposição outros recursos que podem auxiliar no entendimento de seus/suas aprendizes em momentos de instrução: o uso do próprio corpo e a prática de “modelling”, que possibilita aos/às alunos/as um acesso concreto ao que deve ser feito na tarefa.

O “perigo” das DCes não reside apenas no fato de que elas não asseguram o entendimento do/a falante que as produz. Conforme excertos 27, 28 e 31/32, é possível observar que, na maioria dos casos, as professoras tomam a declaração de apenas um/a aprendiz como sendo suficiente em uma turma com vários/as aprendizes. Em alguns momentos, essa escolha não causa problemas interacionais (conforme excertos 27 e 28, nos quais a tarefa segue tranquilamente, sem que sejam observadas novas dúvidas sobre o que foi declarado pelos aprendizes). No entanto, observamos que há momentos em que as consequências dessa escolha ficam evidentes nas interações.

É o caso da sequência composta pelos excertos 31 e 32, em que Vitor declara o entendimento sobre a instrução da tarefa: na sequencialidade dessa interação, observamos que outro aprendiz, Rafael, não a havia compreendido. Ali, observa-se novamente que Laura (colega que repete a instrução para Rafael) utiliza a língua materna para auxiliá-lo, e apenas a partir desse momento o aluno realmente compreende a tarefa – fator que aponta para possíveis problemas de entendimento da instrução em língua inglesa.

Se as DCes não dão conta de evidenciar entendimento, o que, então, as DMes têm a nos oferecer em contrapartida? Primeiramente, ao produzir DMes, os/as aprendizes precisam mostrar *o que* entendem, abrindo espaço para que professores/as possam realizar avaliações ou reparos cabíveis. No contexto de nossa análise, nas sequências em que DMes foram produzidas, não encontramos problemas de entendimento em sua continuidade; ou seja, fica explícito que os/as aprendizes realmente compreenderam o tópico em discussão. Além disso, podemos considerar que, no momento em que um/a aprendiz formula seu entendimento sobre o que foi dito pelas professoras, outros/as aprendizes (que talvez estejam ainda com dúvidas) podem prestar atenção na explicação do/a colega para resolverem seus próprios problemas de entendimento.

É esse aspecto das DMes que, talvez, fazem-nas preferidas em momentos de correção de tarefas e explicação de itens lexicais. É possível que as professoras do estudo considerem esses momentos como parte do processo de ensinar e aprender uma segunda língua – afinal, compreender “palavras” e saber responder corretamente a diferentes tarefas na segunda língua são aspectos esperados desses/as aprendizes. Já em relação às instruções de tarefas, quando DCes normalmente são aceitas sem problematizações, podemos especular que as professoras pensem nesses momentos “apenas” como eventos que fazem parte da agenda pedagógica (sendo a tarefa em si o momento de aprendizagem), de modo que tais demonstrações não seriam tão relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Há, ainda, outro aspecto encontrado em nossos dados que pode ser problematizado. As turmas, formadas por cinco, nove, ou onze aprendizes, apresentam, proporcionalmente, um número mínimo de aprendizes que participam (verbal ou corporificadamente) dos momentos de checagem de entendimento. Parece haver, em cada turma, apenas um/a ou dois/duas aprendizes que se engajam sistematicamente nas sequências de construção de entendimento com as professoras, havendo alguns/mas que não se engajaram em nenhuma das sequências encontradas em nossas coleções.

Visto que raramente as professoras selecionam o próximo falante em momentos de checagem de entendimento (em nossos dados, apenas no Excerto 29 uma aprendiz, Joana, é

selecionada), os/as aprendizes têm a liberdade de se autosselecionar para tomar o turno e se engajar na sequência. Esse modo de participação favorece aqueles/as aprendizes mais extrovertidos/as e participativos/as, mas exclui os/as mais tímidos/as. Levando em conta tal aspecto, é relevante pensarmos em um modo de participação que seja mais democrático e envolva diferentes participantes.

Nossos dados abriram espaço, também, para retomarmos a discussão iniciada no capítulo de Introdução desta dissertação: o papel das perguntas de checagem de entendimento na sala de aula de língua inglesa. Conforme discutido anteriormente, perguntas de tipo sim/não são consideradas ineficazes na checagem de entendimento de aprendizes. É importante ressaltar que essa ineficácia existe a partir do ponto de vista pedagógico (uma vez que não pedem acesso ao real entendimento dos/as aprendizes, mas apenas a seu status de entendimento). Contudo, do ponto de vista interacional, elas são muito eficientes, já que favorecem a progressão da interação. Em nossos dados, observamos que essa ‘ineficácia pedagógica’ não reside na pergunta em si, mas sim na maneira como as professoras conduzem a sequência de checagem de entendimento.

Se pensarmos nessas perguntas como ‘porta de entrada’ para acessarmos nossos/as alunos/as (para depois prosseguirmos na busca por demonstrações), as perguntas de checagem de entendimento se mostram eficientes (conforme Excerto 33). Isto acontece porque acreditamos ser mais fácil engajar os/as aprendizes a partir de perguntas de sim/não (que são mais simples de responder) e, a partir daí, buscar por mais informações, do que já iniciar com perguntas de conteúdo, que talvez “assustem” os/as aprendizes e façam com que eles/as não se engajem na sequência.

Tendo compreendido as implicações dos fenômenos de declarar e demonstrar para sala de aula, questionamo-nos: como podemos utilizar esses achados para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de línguas? Os manuais de metodologia de ensino de línguas possuem considerável importância na formação de professores. Sendo assim, acreditamos que seja de extrema importância que manuais alternativos sejam considerados, como o de Hall (2001) e o de Schlatter e Garcez (2012), que trazem, de modo acessível, orientações pedagógicas elencadas a partir de pesquisas sobre interação em sala de aula.

De modo geral, entendemos que nossos dados representam apenas uma pequena constelação em um universo de diferentes contextos de sala de aula de segunda língua. Desta forma, estamos cientes das limitações dos achados e não pretendemos generalizar o que foi encontrado aqui. Acreditamos que seja possível, no entanto, pensarmos em algumas estratégias para auxiliar professores/as de línguas no que tange aos processos de construção de

entendimento em sala de aula (que podem ser adaptados de acordo com o contexto de cada profissional):

- a) em momentos de instruções complexas, principalmente em níveis básicos, fazer uso da língua materna se necessário, e também contar com recursos corporificados e a prática de “modelling” como facilitadores do entendimento;
- b) ao checar o entendimento dos/as aprendizes em momentos de instruções, envolver o máximo de participantes possível, evitando que a turma “eleja” apenas um/a porta-voz;
- c) ao checar o entendimento dos/as aprendizes em qualquer atividade pedagógica, buscar por demonstrações de entendimento, uma vez que elas se mostram mais eficientes na certificação do entendimento;
- d) ficar atento/a aos movimentos corporificados dos/as aprendizes (como expressões faciais e movimentos corporais), pois, muitas vezes, o sinal de “não entendimento” não é verbalizado.

Acreditamos que, a partir dessas reflexões e considerações, possamos tornar os momentos de checagem de entendimento mais eficientes e benéficos para professores/as e alunos/as. Pretendemos, no futuro, ofertar oficinas e/ou elaborar manuais voltados para o treinamento de professores/as de línguas, a fim de sensibilizá-los sobre as diferenças entre os fenômenos de declarar e demonstrar entendimento, bem como refletir sobre suas consequências para a agenda pedagógica em andamento.

Assim, conforme exprime a epígrafe que abre este capítulo, encerramos mais uma melodia, com a tímida pretensão de termos trazido contribuições para profissionais e pesquisadores/as das áreas atinentes a esta pesquisa. Ao mesmo tempo, esperamos que esta investigação abra portas para que os estudos e as reflexões neste campo continuem se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource?. **English Language Teaching Journal**, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/41/4/241/356996?redirectedFrom=PDF>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.). **General English syllabus design**. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984, p. 47-60.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**. New York: Addison Wesley Longman, 2007.
- CAMARGO, F. C. S. **Tradução e língua materna na aula de língua inglesa: o(s) discurso(s) dos professores**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- CLARK, H. O uso da linguagem. (AZEVEDO, N.; GARVEZ, P. M., Trad). **Cadernos de Tradução**, v. 9, 2000, p. 49-71.
- CLAYMAN, S.; GILL, V. T. Conversation analysis. In: GEE, J.; HANDFORD, M. (Ed.). **The routledge handbook of discourse analysis**. Oxford: Routledge, 2012.
- CLIFT, R. **Conversation analysis**. Cambridge: Ed. Cambridge University Press, 2016.
- DARN, S.; WHITE, IAN. **Checking Understanding**. 2006. Disponível em: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/checking-understanding>>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- DREW, P.; HERITAGE, J. (Ed.) **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Ed. Cambridge University Press, 1992.
- DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. O enfoque da multimodalidade na análise de interações professor-alunos. **Letras**, v. 22, n. 44, p. 153-176, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/12195/7589>>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- FILIPI, A. Teacher Practices in Establishing Understanding in a Foreign Language Classroom. **Hacettepe University Journal of Education**, v. 33, 2018, p. 36-53. Disponível em: <<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>>. Acesso em: 09 maio 2018.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, v. 81, 1997, p. 285- 300. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/329302>>. Acesso em: 08 ago 2017.
- FONTANA, B. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades**. Tese de doutorado. PPG Letras, Instituto de Letras, UFRGS, 2005.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n.1,

2006, p. 66-80. Disponível em:

<<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166>>. Acesso em: 04 abr 2017.

GARDNER, R. Conversation Analysis and Orientation to Learning. **Journal of Applied Linguistics**, vol. 5, n. 3, 2012, p. 229-244. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/profile/Rod_Gardner/publication/276222198_Conversation_Analysis_and_orientation_to_learning/links/58a6a37baca27206d9a7ab6d/Conversation-Analysis-and-orientation-to-learning.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

GARDNER, R.; WAGNER, J. (Ed.). **Second language conversations**. London: Continuum, 2004.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior**. Garden City, NY: Doubleday, 1967.

GREENWOOD, L. **Do you CCQ?** Using concept checking questions in the ESL classroom. 2011. Disponível em: <<https://bridge.edu/tefl/blog/ccq-using-concept-checking-questions-esl-classroom>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: Creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

HANAFI. Introducing Conversation Analysis (CA) for SLA. *Lingua Litera: Journal of English Linguistics and Literature*, v. 2, 2016, p. 1-35. Disponível em:

<https://researchgate.net/publication/325012873_Introducing_Conversation_Analysis_CA_for_Second_Language_Acquisition_SLA>. Acesso em: 11 mar. 2018.

HARGREAVES, A. **'Education isn't about delivering facts'**. 2017. Disponível em:

<<https://www.tes.com/news/education-isnt-about-delivering-facts-its-about-joy-not-knowing-and-then-what-do-about>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HERITAGE, J. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In:

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Ed.). **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984, p. 299-345.

HERITAGE, J. Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge.

Research on Language and Social Interaction, v. 45, n. 1, 2012a, p. 1-29. Disponível em:

<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/EPISTEMICS_IN_ACTION.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

HERITAGE, J. The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge.

Research on Language and Social Interaction, v. 45, n. 1, 2012b, p. 30-52. Disponível em:

<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/EPISTEMIC_ENGINE.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices, and applications**. Cambridge: Polity Press, 1998.

İÇBAY, M. A.; Classroom order as cohosting practices: a mutual interactional achievement in a kindergarten classroom. **Journal of Theory and Practice in Education**, v. 6, n. 1, p. 50-67, 2010.

KÄRKKÄINEN, E. Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. **Text and Talk**, v. 26, n. 6, 2005, p. 699-731. Disponível em: <<http://eku.comu.edu.tr/index/6/1/maicbay.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

KASPER, G. "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. **Modern Language Journal**, v. 81, 1997, p. 307-312. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05483.x>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

KASPER, G.; WAGNER, J. A conversation-analytic approach to second language acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011, p. 117-142.

KELLY, S.D.; SINGER, M.; HICKS, J.; GOLDIN-MEADOW, S. A helping hand in assessing children's knowledge: Instructing adults to attend to gesture. **Cognition and Instruction**, v. 20, 2002, p. 1-26. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3233860>>. Acesso em: 01 jun. 2018

KOOLE, T. Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. **Research on Language and Social Interaction**, v. 43, n. 2, 2010, p. 183-209. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08351811003737846?journalCode=hrls20>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

KORMOS, J. Simulating conversations in oral proficiency assessment: a conversation analysis of role-plays and non-scripted interviews in language exams. **Language Testing**, v. 16, n. 2, 1999, p. 163-188. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026553229901600203>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

LABOV, W.; FANSHEL, D. **Therapeutic discourse**: Psychotherapy as conversation. New York, NY: Academic Press, 1977.

LANDGREBE, J. 'I think - you know' Two epistemic stance markers and their significance in an innovation process. **Språk och interaction**, v. 3, 2012, p. 107-131. Disponível em: <<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/37525>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LINDWALL, O.; LYMER, G. Uses of "understand" in science education. **Journal of Pragmatics**, v. 43, p. 452-474, 2011. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216610002778>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LINDWALL, O.; LYMER, G.; IVARSSON, J. Epistemic status and the recognizability of social actions. **Discourse Studies**, v. 18, n. 5, 2016, p. 500-525. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445616657958>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

LYNCH, M.; WONG, J. Reverting to a hidden interactional order: Epistemics, informationism, and conversation analysis. **Discourse Studies**, v. 18, n. 5, 2016, p. 526-549.

Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445616658199?journalCode=disa>>.

Acesso em: 04 jan. 2017.

MACBETH, D. Understanding understanding as an instructional matter. **Journal of Pragmatics**, v.43, 2011, p.438-451. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216608003081>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MACHBETH, M.; WONG, J. The story of 'Oh', Part 2: Animating transcript. **Discourse Studies**, v.18, n.5, p. 574-596, 2016. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445616658211?journalCode=disa>>.

Acesso em: 10 fev. 2017.

MACHIDA, S. Teacher accuracy in decoding nonverbal indicants of comprehension and noncomprehension in Anglo- and Mexican-American children. **Journal of Educational Psychology**, v. 6, 1986, p. 454-464. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/record/1987-11705-001>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MARKEE N; KUNITZ, S. Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification. **Language Learning**, v. 63, n. 4, 2013 p. 629-664. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12019>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARKEE, N. **Conversation analysis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

MARKEE, N.; KASPER, G. Classroom Talks: An Introduction. **The Modern Language Journal**, v. 88, n. IV, 2004. Disponível em:

<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-.x>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

MASATS, D. Conversation analysis at the service of research in the field of second language acquisition (CA-for-SLA). In: MOORE, E.; DOOLY, M. (Ed). **Qualitative approaches to research on plurilingual education**. 2017, p. 321-347.

MERCER, N. **The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners**. Bristol: Multilingual Matters, 1995.

MITCHEL, R.; MYLES, F.; MARDSEN, E. **Second Language Learning Theories**. New York, NY: Routledge, 2013.

MONDADA, L. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 43, 2011, p. 542-552. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216610002754>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MORTENSEN, K. Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. **Journal of Applied Linguistics**, v.5, 2008, p. 55-79. Disponível em: <<https://journals.equinoxpub.com/index.php/JALPP/article/view/28352>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

NIETZSCHE, F. W.; HOLLINGDALE, R. J. **Human, all too human**. Cambridge: Ed. Cambridge University Press, 1996.

OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. de. As demandas interacionais das ligações para o Disque Saúde e sua relação com o trabalho prescrito. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 55, 2011, p. 135-162. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4171>>. Acesso em: 09 set. 2016.

PEKAREK DOEHLER, S.; POCHON-BERGER, E. Developing ‘methods’ for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In: HALL, J, K.; HELLERMANN, J.; PEKAREK DOEHLER, S. (Ed.). **L2 Interactional Competence and Development**, 2011, p. 206-243.

POMERANTZ, A. M. Telling my side: “Limited access” as a “fishing” device. **Sociological Inquiry**, v. 50, 1980, p. 186-198. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1475-682X.1980.tb00020.x>>. Acesso em: 12 out. 2016.

POMERANTZ, A. M.; FEHR, A. Conversation Analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In: A VAN DKIK, T.(Ed.). **Discourse studies: a multidisciplinary introduction**, London: Sage, 1997, p. 64-91.

SACKS, H. **Lectures on conversation** (Vol. 2). Oxford, England: Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974, p. 696-735. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/412243?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 25 set. 2016.

SAHLSTRÖM, F. The Truth Lies in the Detail: On Student and Teacher Epistemic-stance Displays in Classroom Interaction. In: KAUER, B. **Understanding teaching and learning: classroom research revisited**. 2012.

SCHEGLOFF, E. A. **Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis** (Vol. 1). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SEEDHOUSE, P. The Interactional Architecture of the Language Classroom. **Journal of Teaching and Learning Language and Literature**, v. 1, n. 1, 2009, p. 1-13. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/32>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

SEEDHOUSE, P. **The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective**. Oxford: Blackwell, 2004.

SEEDHOUSE, P.; WALSH, S. Learning a Second Language through Classroom Interaction. In: SEEDHOUSE, P.; WALSH, S.; JENKS, C. (Ed.) **Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics**. Palgrave Macmillan, 2010, p.127-146.

SERT, O. ‘Epistemic status check’ as an interactional phenomenon in instructed learning settings. **Journal of Pragmatics**, v. 45, 2013, p. 13-28. Disponível em:

<<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216612002627>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SERT, O. **A micro-analytic investigation of claims of insufficient knowledge in EAL classrooms**. 2011. 190 f. Tese (PhD em Linguística Aplicada e Educacional) – Escola da Educação, Comunicação e Ciências da Linguagem, Universidade de Newcastle, Newcastle, 2011.

SERT, O. *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburg: Ed. Edinburg University Press, 2015.

SEUREN, L. M.; HUISKES, M.; KOOLE, T. Remembering and understanding with oh-prefaced yes/no declaratives in Dutch. **Journal of Pragmatics**, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.006>>. Acesso em: 04 maio 2017.

SEYFEDDINIPUR, M.; GULLBERG, M. (ED). **From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in honor of Adam Kendon**. John Benjamins Publishing, 2014.

SIDNELL, J. **Conversation analysis: An introduction**. Massachusetts: Wiley-Blackwell, 2010.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K–12 blended learning**. Mountain View: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017

STIVERS, T.; SIDNELL, J. Introduction: Multimodal Interaction. **Semiotica**, 2005, p. 1-12. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249934667_Introduction_Multimodal_interaction>. Acesso em: 14 abr. 2017.

STREECK, J., GOODWIN, C; LeBARON, C. Embodied interaction in the material world: an introduction. In: **Embodied Interaction: language and body in the material world**. New York: Cambridge University Press, 2011, p. 1-26.

SUNDH, L. **The function of teacher questions in EFL classroom activities in Cambodia: A conversation analytic study**. 2017. 32 f. Individual Research Project – Departamento de Linguística, Universidade de Estocolmo, Estocolmo, 2017.

URPILAINEN, N. S. **(In)congruence between presupposing teacher turns and the student's epistemic stance: case analysis of teacher turns that presuppose the student to have epistemic access**. 2017. 38 f. Trabalho de Bacharelado – Departamento de Estudos de Linguagem e Comunicação, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylä, 2017.

WALSH, S. Editorial. **Classroom Discourse**, v. 1, n. 1, 2010, p. 1–3. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19463011003794507>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. Blackwell, Oxford, 1953.

ZEMEL, A. KOSCHMANN, T. Pursuing a question: Reinitiating IRE sequences as a method of instruction. **Journal of Pragmatics**, 2011, p. 457-488.

APÊNDICE A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DE ASPECTOS VERBAIS¹

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente da UCT
?	Entonação ascendente da UCT
-	Marca de interrupção abrupta da fala
...	Alongamento de som
>Texto<	Fala acelerada
>>Texto<<	Fala muito acelerada
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(Texto)	Dúvidas da transcritora
xxxx	Fala inaudível
((Texto))	Comentários da transcritora
hhh	Riso expirado
hahahehehihi	Risada com som de vogal
{{rindo} texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

¹ Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas de transcrição (1984) e adaptado pelo grupo Fala-em-interação em Contextos Institucionais e Não-Institucionais com marcações sugeridas pelo GAT2.

APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO MULTIMODAL¹

* * o o + +	Cada participante da interação deve ganhar um sinal gráfico diferente para identificação. Os sinais delimitam onde a ação do participante inicia e finaliza.
--> (l. x)	A ação descrita continua por linhas subsequentes até que o símbolo ---> reapareça, acompanhado do sinal gráfico que identifica o/a participante.
-->>	A ação descrita continua até o final do excerto.
>>	A ação descrita inicia antes do início do excerto.
.....	Preparação do gesto
-----	Ápice do gesto
,,,,,,,,,	Retração do gesto

Observações:

- 1) Cada movimento corporal é atribuído a um participante, identificado por seu pseudônimo e por um símbolo que será utilizado ao longo da transcrição.

- 2) Se a ação corporal é feita pelo participante que está utilizando o turno, não é necessária sua identificação na margem. No entanto, se a ação for feita por um participante diferente, ele/ela será identificado na margem. Utilizamos letras maiúsculas para identificação de fala e letra minúscula na cor cinza para identificação de movimentos corporais.

- 3) Os símbolos de identificação de cada participante são utilizados para demonstrar onde a ação inicia e termina. Estes símbolos são utilizados, também, na linha de fala, para que seja possível ao leitor sincronizar as ações multimodais. Tenta-se alinhar os símbolos para representar essa simultaneidade. A descrição da ação é inserida entre estes dois símbolos.

- 4) O símbolo ‘#’ para identificação das figuras será marcado, também, na linha de fala, a fim de situar o/a leitor/a em que momento da (ausência de) fala a imagem foi capturada.

¹ Modelo de transcrição traduzido e adaptado pelo grupo FEI a partir da proposta de Lorenza Mondada *Conventions for Multimodal Transcription* (2014).

APÊNDICE C – TCLE

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada/o a participar de um estudo sobre a construção de conhecimento na sala de aula de língua inglesa. Esse estudo está sendo conduzido por mim, Fernanda Andrioli, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann (professora e pesquisadora da UNISINOS). Através desse estudo, queremos entender um pouco mais sobre como acontece a construção do conhecimento na interação entre professor/a e aluno/a.

As atividades que servirão de dados para a pesquisa são: a) gravação em áudio de aproximadamente 50 horas de aula, efetuadas em diferentes horários, dias e em diferentes turmas; b) registro em vídeo dos/das participantes da interação; c) breve entrevista com os/as alunos/as e professores/as que participaram da pesquisa; e d) notas de observação sobre o ambiente pesquisado e sobre os participantes das aulas.

Sendo você professor/a ou aluno/a na escola (nome da escola omitido), solicito sua autorização para gravar e analisar interações com a sua participação e anotar informações suas, como sua idade e escolaridade. Sua participação nos ajudará a compreender um pouco mais sobre como se dá a interação entre professores/as e alunos/as, principalmente no que tange aos momentos de construção e negociação de conhecimento.

Não há riscos físicos associados a sua participação nesse estudo para além daqueles associados à vida cotidiana. Além disso, compreendemos que a presença da pesquisadora e dos equipamentos de gravação pode causar constrangimento. Caso você sinta qualquer tipo de desconforto durante as gravações, os equipamentos serão desligados e os dados desconsiderados. As informações que obtivermos de você serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real, o nome da instituição em que trabalha, nomes de outras pessoas que forem mencionados durante o andamento das aulas e mesmo o nome da cidade em que a escola está situada serão substituídos por outros nomes em qualquer apresentação ou publicação do nosso estudo. Seus dados serão absolutamente confidenciais e sua participação no estudo é totalmente voluntária. Os vídeos serão mostrados apenas para propósitos científicos e acadêmicos, permanecendo anônimos os nomes dos participantes.

Os dados coletados ficarão sob minha inteira responsabilidade e, após o término do estudo, serão gravados em CD e arquivados pelo projeto de pesquisa maior de minha orientadora, permanecendo em seu gabinete para eventuais consultas necessárias a publicações científicas por tempo indeterminado e poderão ser utilizados no futuro para fins

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 15/03/2017

Você pode se recusar a participar ou se retirar a qualquer momento sem qualquer penalidade. Não há nenhuma relação entre este estudo e a escola (nome da escola omitido).

Ou seja, sua decisão em participar ou não da pesquisa não afetará em nada sua rotina na escola. Você também tem o direito de fazer perguntas e de esclarecer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento.

Se você tiver dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 99658-2424 ou pelo e-mail fernandandrioli@hotmail.com. Minha orientadora também pode ser contatada através do telefone 3591-1100, ramal 1349, ou pelo e-mail aco@unisinós.br.

Este documento será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora. Agradeço por sua colaboração e interesse em nosso estudo.

Atenciosamente,

Fernanda Andrioli

Mestranda em Linguística Aplicada

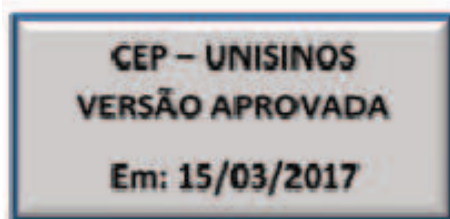
AO ASSINAR ESSE DOCUMENTO DECLARO QUE ESTOU DE ACORDO EM PARTICIPAR NESTE ESTUDO NAS CONDIÇÕES DESCRITAS ACIMA.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____



APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Projeto de Pesquisa:

Construção de conhecimento na sala de aula de língua inglesa

Pesquisadora:

Fernanda Andrioli

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

Eu, _____, coordenadora pedagógica da escola de idiomas _____, declaro estar ciente da pesquisa que será realizada em nossa escola sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Ostermann, intitulada “Construção de Conhecimento na Sala de Aula de Língua Inglesa”, conforme o projeto de pesquisa que me foi encaminhado.

Uma vez que a identidade da escola e dos/as participantes envolvidos/as será protegida, autorizo o andamento das atividades listadas abaixo, através das quais serão coletados os dados para o estudo:

- Entrevista com professores/as e alunos/as da escola;
- Observação de aulas;
- Gravação das aulas observadas em áudio e vídeo.

Os dados coletados deverão ser utilizados somente para fins de pesquisa e divulgação científica e ficarão sob sua inteira responsabilidade.

São Leopoldo, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura: _____

APÊNDICE E – EXCERTO 27 COMPLETO

Excerto 27: ALINE_básico2_01-04

01 ALI: *so* (.) *I am going to give you some ^time# to try to*
^apo.atividade-->

02 *ma::tch okay^,.h IF you want to look for the- on the*
-->^

03 *internet you ca::n okay >°se cês quiserem pesquisá na*
 04 *internet enquanto isso< you †can°*
 05 (.)

06 ALI: *i am going to give you some †minutes .h a::nd then we*
 07 *are going to co†rrect you can try to guess or you*
 09 *can look for on the internet (.) °you do: what you (.)*
 09 *>think is †better< you should do what you think it's*
 10 *better for you (.) something like that° a::nd that's*
 11 *it (0.4) †allright*
 12 (.)

13 ALI: *^did you# understand?*
^faz sinal de positivo com polegar direito-->

ima #ima. 1

14 (0.5) * (1.5) *

cla *ass.cabeça*

15 CLA: *°yes.°*
 16 (0.4)

17 ALI: *yes?*
 18 (1.7)

19 ALI: *yes jo†ana*
 20 (.)

21 JOA: *mhm.=*

22 ALI: *=°ok^ay.°*
-->^

23 (46.0)

APÊNDICE F – EXCERTO 32 COMPLETO

Excerto 27: ALINE_básico2_08-04

01 ALI: *okay* (.) *so did you:: do you ↑know which pictures::*
 02 *(.) correspond to the conver↑sation*
 03 *(1.0)*
 04 AMA: °uhum.°
 05 *(.)*
 06 ALI: *which one?*
 07 *~(4.4)~*
 apr *~desviam o olhar da professora~*
 08 ALI: *qual picture ↑guys*
 09 *(.)*
 10 CLA: °>a prime^ira<°
 ali *^olha para CLA-->*
 11 ALI: *a pri↑meira*
 12 *(.) ^ (0.6)*
 ali *-->^volta olhar centro da sala-->*
 13 ALI: *WHY?*
 14 *(4.6)*
 15 CAR: *porque ele ^pergunta o que que ela qué:: °fazê*
 ali *^olha para CAR-->*
 16 *assim no futuro°*
 17 ALI: *oka::y (0.5) ^what else?*
 ali *^volta olhar centro da sala-->>*
 18 *(6.0)*
 19 ALI: *tem uma coisa assim >que é< muito ↑ÓBVIA gente*
 20 *(.)*
 21 GIO: *é uma mulher*
 22 XXX: *xxxxxx=*
 23 CLA: *=uma MULHER*
 24 ALI: *YE:S we know that is a ↑woman ↑ri::ght então::,*
 25 *(.)*
 26 ALI: *mas o que mais que ela fala então isso é uma coisa-*
 27 *era uma coisa bem óbvia é uma woman só poderia ser*
 28 *a primeira que a segunda não tem nenhuma ã: woman (.)*
 29 *que mais que eles falam assim que fazem vocês*
 30 *entenderem que é uma job inter↑view*
 31 *(.)*
 32 ALI: *tem alguma que eles falaram?*
 33 *(.)*
 ali *alguma pa↑la:vra ou alguma pergunta que eles*
 34 ALI: *fi↑ze:ram*
 35 *(3.3)*
 36 ALI: *did you get anything?*

37 (0.6)
38 LAR: ele pergunta sobre os interesses dela eu acho
39 ALI: exatame::nte, aha:m, **y↑es** (.) *anything else?*
40 (1.8)
41 ALI: *no?*
42 (.)
43 ALI: *okay no problem (.) I just wanted to see*