

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARGARIDA ROSA ÁLVARES

**ASPECTOS CULTURAIS DA E NA FALA-EM-INTERAÇÃO: ANÁLISE DA
CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA APLICADA À AULA DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Álvares, Margarida Rosa

Aspectos culturais da e na fala-em-interação: Análise da Conversa Etnometodológica aplicada à aula de Espanhol como Língua Estrangeira [manuscrito] / Margarida Rosa Álvares. - 2016.
ccxv, 215 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Cultura. 2. Intersubjetividade. 3. Reflexividade. 4. Turno. 5. Revozeamento. I. Faria Dalacorte Ferreira, Maria Cristina, orient. II. Título.

CDU 81

MARGARIDA ROSA ÁLVARES

**ASPECTOS CULTURAIS DA E NA FALA-EM-INTERAÇÃO: ANÁLISE DA
CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA APLICADA À AULA DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte
Ferreira

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Margarida Rosa Álvares

Título do trabalho: Aspectos culturais da e na fala-em-interação: análise da conversa etnometodológica aplicada à aula de espanhol como língua estrangeira

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do (a) autor (a)

Data: 08 / 08 / 2016.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Margarida Rosa Álvares

**ASPECTOS CULTURAIS DA E NA FALA-EM-INTERAÇÃO: ANÁLISE DA
CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA APLICADA À AULA DE ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese defendida em 24 de junho de 2016 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos
professores:



Titulares:

Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira - UFG
(orientadora)

Dra. Elena Ortiz Preuss - UFG

Dr. Sinval Martins de Sousa Filho - UFG

Dr. Hélio Frank de Oliveira - UEG

Dra. Tânia Regina de Souza Romero - UFLA

Suplentes:

Dra. Mariana Mastrella-de-Andrade – Unb

Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG

En 1981, inicié mis estudios de doctorado en la Universidad de California, en Berkeley, Estados Unidos. Al cabo de poco tiempo, me invitaron a una *party* (fiesta o reunión), acontecimiento social muy común en ese país. Allí asistían básicamente personas relacionadas con el mundo académico (profesores y estudiantes de doctorado). Había bastante gente, y yo no conocía a casi nadie y estaba, como el resto de los asistentes, de pie, con una copa de vino en la mano (he de confesar que estaba algo nerviosa, también, porque mi dominio del inglés dejaba mucho que desear). No pasó mucho rato hasta que se me acercara alguien y se produjo, más o menos, la siguiente conversación:

X – Hi! My name is 'X'. What's your name?

A – Hi! My name is Amparo.

X – Oh! Amparo! and where do you come from?

A – From Barcelona, Spain.

X – Oooh! REALLLY? That's wonderful, I heard that it's a beautiful city!

A – Yes, oh, I like it very much, too.

X – And what is your field?

A – Linguistic anthropology.

X – Oooh! REALLLY! How interesting.

TR.:

X – ¡Hola! Me llamo 'X'. ¿Cómo te llamas?

A – ¡Hola! Me llamo Amparo.

X – ¡Oh! ¡Amparo! y ¿de dónde eres?

A – De Barcelona, España.

X – ¡Ooh! ¿De verdad? ¡Qué maravilla, he oído decir que es una ciudad preciosa!
A – Sí, oh, a mí también me gusta mucho.
X – ¿Y a qué campo de estudios te dedicas?
A – A la antropología lingüística.
X – ¡Ooh! ¿De verdad? ¡Qué interesante!

He de decir que me sentía encantada al ver los comentarios entusiastas que hacía esta persona, por lo que pensaba que estaba a punto de iniciar lo que podría ser una buena amistad ya que parecía que teníamos gustos comunes. Sin embargo, al cabo de muy poco, se fue hasta otro lado tras un “OK, I’ll see you around” (“Vale, hasta luego”). Esta misma escena, con pequeñas variantes, se repitió en varias ocasiones por lo que empecé a preocuparme un poco. En fin, la fiesta continuó, yo estuve hablando algo con las personas que ya conocía y así acabó la primera parte de la historia. Pasado algún tiempo, me volvieron a invitar a otra *party*. La verdad es que no estaba muy dispuesta a repetir la experiencia algo frustrante de la primera, así es que decidí estar alerta a lo que pasaba a mi alrededor y, después de observar un rato y cuando se acercó a mí la primera persona e inició una interacción como la que ya he explicado, me comporté de forma un tanto diferente a como lo había hecho en la fiesta anterior, añadiendo a cada una de mis respuestas una pregunta similar a la que me hacían a mí y utilizando los mismos comentarios (para mí excesivos y algo falsos) de aparente entusiasmo que obtenían mis respuestas. El efecto fue claramente distinto al de la fiesta anterior y conseguí mantener conversaciones algo más largas y sustanciosas. Es decir que, a pesar de las deficiencias de mi inglés, el actuar de forma apropiada en el ritual de apertura del intercambio, usando las expresiones habituales en el contexto en que se producía, la entonación esprada, etc., facilitó en gran manera la comunicación.

Amparo Tusón Valls, 2010, p. 84-86

À Isadora e Régis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que torceram pela finalização deste trabalho e por mais esta conquista na minha vida. Em especial:

À Isadora, esse ser tão iluminado que preenche a minha vida de amor e felicidade todos os dias.

Ao meu amor Régis, por tudo, sempre. Obrigada por estar comigo nas conquistas pessoais e acadêmicas nos nossos quase vinte anos juntos.

À minha irmã, que me acompanha na vida e na caminhada acadêmica.

À minha mãe, pelo amor de sempre.

À minha família e à do meu marido, pela torcida.

À minha orientadora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, por ter sido tão amiga e companheira, por ter me propiciado a liberdade para aventurar-me em novas descobertas, por ter acreditado neste trabalho e pela doçura de sempre. Obrigada pelas sugestões e correções tão eficientes. Agradeço, ainda, pela confiança e pelos bons momentos que passamos juntas, no trabalho e fora dele. Seu apoio foi imprescindível nesta caminhada.

À amiga Elena Ortiz Preuss, profissional tão competente, por sua irrestrita ajuda nessa (e em tantas outras) caminhada (s) acadêmicas, acompanhando cada palavra, cada novo passo; por ter me apresentado tantas vertentes teóricas e metodológicas até então desconhecidas e por ter instigado em mim o gosto pela pesquisa. Obrigada também pela paciência e por todas as incontáveis leituras críticas e sugestões, além do apoio, nos momentos de desânimo.

À minha amiga Renata Rocha Ribeiro, por fazer parte da minha vida pessoal e profissional e por sempre torcer por mim. Agradeço também a felicidade de conviver com sua família.

À Adriane Martins e Juliana Diniz, amigas e colegas de profissão, por terem compreendido meus momentos de distanciamento, durante esse tempo de estudo.

À Ana Brown que, durante sua estadia no Brasil, me incentivou a começar o doutorado e me indicou as primeiras leituras e, desde então, me apoia e me acompanha a distância, *desde nuestra querida Buenos Aires*.

À Andressa e Marília, pela paciência em me escutar falar da tese, pelo incentivo, durante os muitos momentos de cansaço, e pelos bons momentos que passamos.

À minha família Álvares, povo tão querido e acolhedor, daqui e do Rio Grande do Norte, que comemora as conquistas de cada um dos seus.

À tia Núbia, sempre tão presente, apesar da distância.

À Fabiana Andrade, prima emprestada, arquiteta responsável pelas representações em imagens da minha sala de aula.

Ao excelente professor e amigo Ronaldo Diniz, pela tradução do resumo, pela torcida e pelo carinho.

Aos colegas do curso de doutorado, pelas alegrias e angústias compartilhadas.

A todos os professores e professoras do PPGLL, pelos momentos de aprendizagem. Agradeço, em especial, aos professores Heloísa Augusta Brito de Mello, Tânia Rezende Ferreira, Sinval Martins de Sousa Filho, Carla Janaína Figueredo, Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira e Agostinho Potenciano de Souza, com os quais tive oportunidade, em suas disciplinas, de aprender muitas coisas que puderam me auxiliar nesta tese e na minha formação profissional como um todo.

Aos funcionários da Faculdade de Letras, sempre tão educados, eficientes e prestativos.

Aos colegas da área de espanhol da Faculdade de Letras, Antón, Asun, Cleidimar, Elena, Lucielena, Patrícia e Sara, por terem concordado com meu afastamento para estudo por um ano, o que muito me auxiliou na construção deste texto.

Aos queridos alunos, de agora e de antes, que me apoiaram e torceram por esta realização.

Àqueles que, entre os alunos, se tornaram amigos.

À Wellyna Késia, pelo auxílio com algumas traduções e pela torcida.

Aos muitos colegas professores.

Aos queridos participantes desta pesquisa, que tão gentilmente concordaram em fazer parte deste trabalho e se dispuseram a contribuir no que fosse necessário e pelos tantos momentos de aprendizagem que vivenciamos juntos.

À Faculdade de Letras da UFG, por incentivar o aperfeiçoamento de seus profissionais.

Ao colega e diretor Francisco José Quaresma de Figueiredo, por ter me apoiado durante toda a pesquisa.

Aos professores Sinval Martins de Sousa Filho e Hélio Frank de Oliveira, por terem aceitado participar da banca de qualificação, apesar dos muitos compromissos que coincidiam à época do exame, e por suas valiosas contribuições que me auxiliaram muito. Agradeço também o carinho que os dois sempre tiveram comigo e por terem feito do exame de qualificação um momento tão prazeroso e de discussões tão pertinentes. As sugestões durante a qualificação foram imprescindíveis para a finalização do trabalho.

Aos professores Tânia Regina de Souza Romero, Hélio Frank de Oliveira, Sinval Martins de Sousa Filho, Elena Ortiz Preuss, Mariana Mastrella-de-Andrade e Heloísa Augusta Brito de Mello, por terem aceitado tão gentilmente compor a banca de defesa desta tese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competências	31
Figura 2: Acréscimo das competências	32
Figura 3: Tipos de cultura baseado em López (2005)	34
Figura 4: Sala de aula	77
Figura 5: 1ª categoria de análise	89
Figura 6: 2ª categoria de análise	90
Figura 7: Disposição das participantes em sala	94
Figura 8: Sala vazia	94
Figura 9: Disposição das participantes da segunda aula	121
Figura 10: Sala vazia na segunda aula	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos sobre fala-em-interação	25
Quadro 2: Quadro comparativo	61
Quadro 3: Contraste entre correntes teórico-metodológicas	76
Quadro 4: Referencial teórico das aulas	79
Quadro 5: Propostas de trabalhos	81
Quadro 6: Perfil de participantes	82
Quadro 7: Cronograma geral	85
Quadro 8: Convenções de Jefferson conforme Loder (2008).....	88
Quadro 9: Ficha de atividade.....	92

SUMÁRIO

Iniciando a conversa: as primeiras palavras	18
Metodologia	21
Objetivos	22
Perguntas de pesquisa	22
Justificativa	23
Organização do trabalho.....	25
Capítulo 1.....	27
Dizendo um pouco de tudo: considerações sobre cultura.....	27
1.1 A evolução do ensino de cultura na sala de aula de ELE: da competência comunicativa e suas subcompetências ao ensino de línguas na atualidade	29
1.2 Os tipos de cultura.....	34
1.3 O etnocentrismo e a manutenção de estereótipos.....	36
1.4 As distâncias pessoais, o tempo e a comunicação não verbal a partir da perspectiva cultural: a proxêmica, a cronêmica e cinésica.....	39
Capítulo 2.....	42
Falando no assunto: a conversação em foco	42
2.1 A Análise da Conversação	43
2.1.1 O turno de fala.....	48
2.1.2 O reparo na conversação	53
2.2 A fala-em-interação.....	56
2.2.1 A fala-em-interação institucional	57
2.3 A ACE.....	62
2.3.1 Intersubjetividade e reflexividade	64
2.3.2 O revozeamento.....	67
Capítulo 3.....	70
Contando a história: percurso teórico-metodológico.....	70
3.1 A Análise da Conversa Etnometodológica e suas raízes na Etnografia e na Etnometodologia ..	71
3.2 O contexto de pesquisa.....	77
3.2.1 Participantes	81
3.2.2 Geração de dados e instrumentos	82
3.2.3 O recorte realizado para a transcrição das aulas analisadas	85
3.2.4 Procedimentos de transcrição e análise dos dados	87
Capítulo 4.....	91
Analisando a conversa: os dados gerados	91

4.1: Primeira aula analisada: Guiné Equatorial	91
4.1.1 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais <i>da</i> fala-em-interação observados na primeira aula – turno, reparo e revozeamento	95
4.1.2 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais <i>na</i> fala-em-interação observados na primeira aula – intersubjetividade e reflexividade	109
4.2 Segunda aula analisada: aspectos conversacionais	120
4.2.1 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais <i>da</i> fala-em-interação observados na segunda aula – turno, reparo e revozeamento	122
4.2.2 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais <i>na</i> fala-em-interação observados na segunda aula – intersubjetividade e reflexividade.....	133
Capítulo 5.....	142
Do que foi dito até aqui, o que podemos concluir?	142
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	142
5.1.1 Como se desenvolvem os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?	143
5.1.2 Quais aspectos culturais <i>da</i> fala-em-interação podem ser percebidos a partir da análise das categorias de turno, reparo e revozeamento na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?	145
5.1.3 Quais aspectos culturais <i>na</i> fala-em-interação podem ser percebidos a partir da análise das categorias de intersubjetividade e reflexividade na sala de espanhol como língua estrangeira?	147
5.1.4 Houve mudanças na percepção das participantes com relação à fala-em-interação?.....	148
5.2 Limitações do estudo.....	149
5.3 Sugestões para futuras pesquisas.....	150
5.4 Considerações finais.....	151
APÊNDICES.....	160
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
APÊNDICE B - Questionário 1 – Perfil do participante.....	163
APÊNDICE C - Questionário 2 Final	165
APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada	167
ANEXOS	168
ANEXO A – Foto do quadro.....	169
ANEXO B – Transcrição da aula de 10 de outubro	170
ANEXO C – Transcrição da aula de 02 de dezembro.....	198

RESUMO

Apresentamos, nesta tese, uma análise dos aspectos culturais que fazem parte da fala-em-interação pelo viés da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Este estudo se justifica pela constatação, a partir de leituras realizadas, que há, ainda, um espaço a ser explorado sobre questões relacionadas à fala-em-interação institucional (DEL CORONA, 2009) e, em geral, à oralidade em língua espanhola. A análise se centra em aspectos que fazem parte *da* fala-em-interação, ou seja, *da* própria oralidade, como a tomada de turnos, a organização o reparo e o revozeamento (CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005); também enfoca aspectos *na* fala-em-interação, como a construção da intersubjetividade e da reflexividade (BULLA, 2007; GARCEZ, 2008). A partir disso, observamos o processo interacional na sala de aula de língua espanhola. A pesquisa contou com dados que foram gerados em contexto de sala de aula de espanhol em um curso de graduação em Letras: Espanhol de uma universidade pública goiana, com um grupo de treze participantes. As análises de dados se fundamentam, principalmente, em duas aulas as quais foram integralmente transcritas, conforme o modelo Jefferson (LODER, 2008). Além disso, também foram consideradas informações obtidas em entrevista, notas de campo e questionários de modo a permitir a triangulação dos dados. A exposição da análise segue duas grandes categorias: os aspectos culturais *da* fala-em-interação e os aspectos culturais *na* fala-em-interação. Os resultados apontam para um entendimento de que com relação ao turno de fala (tomada, manutenção e sucessão), as participantes ao interagirem na língua estrangeira tendem a manter a estrutura presente em sua língua materna, preferindo que o turno seja cedido a tomá-lo em uma discussão. Sobre a questão do reparo percebemos que os reparos iniciados e levados a cabo por outro são preferíveis e isso se dá porque a interação ocorre em um contexto institucional. No que concerne ao revozeamento, identificamos evidências de que propiciar um espaço revozeado nem sempre garante que a interação ocorra de maneira fluida porque a tendência da professora era de manter o turno por mais tempo, provavelmente por entender que é papel do professor preencher os silêncios com turnos de fala, especialmente quando não há auto seleção por parte das demais participantes. No entanto, os resultados revelam que a sala revozeada permite uma formação crítica e o fomento da autonomia e houve uma mudança no que se refere à troca de turnos na segunda aula em que percebemos um maior equilíbrio. A intersubjetividade ou o entendimento compartilhado e a reflexividade, capacidade de refletir sobre o que está sendo compartilhado, são observadas ao longo da nossa análise, através da estruturação dos turnos de fala e das realizações de reparo, que estão a serviço da manutenção da intersubjetividade e, conseqüentemente, da reflexividade sobre os aspectos culturais.

Palavras-chave: Cultura; Intersubjetividade; Reflexividade; Turno; Revozeamento.

ABSTRACT

The thesis herein presents an analysis of the cultural aspects that are part of talk-in-interaction through Ethnomethodology/Conversation Analysis (EM/CA). This study is aimed at analyzing talk-in-interaction within an institutional environment (DEL CORONA, 2009). Through readings, it was observed that there is still field yet to be explored related to it and, in general, concerning speaking in Spanish. The analysis focuses on aspects, which are part of talk-in-interaction, that is, of speaking itself, such as turn-takings, organization, repairs and revoicing (CONCEIÇÃO and GARCEZ, 2005). Additionally, the analysis focuses on talk-in-interaction such as the construction of intersubjectivity and reflexivity (BULLA , 2007; GARCEZ , 2008). Based on that, the interactional process was observed in a Spanish language classroom of a public university (Goiás, Brazil). The research included data that was generated in this Spanish classroom context in an undergraduate degree classroom in *Languages: Spanish* with a group of thirteen participants. The data analysis is based mainly in two classes which were fully transcribed according to Jefferson's Model (LODER , 2008). Besides, information gathered in interviews, fieldnotes and questionnaires were also considered to enable the triangulation of data. The presentation of the analysis follows two broad categories: the cultural aspects of talk-in-interaction as well as the cultural aspects in talk-in-interaction. In relation to turn-taking (turn-taking itself, turn-construction/turn-holding, turn-allocation/relinquishing), the results point to an understanding that, when interacting in the target language, the participants tend to maintain their mother tongue structure preferring that their turn is given rather than taken. On the issue of repairs, it is seen that other-initiated other-repair are preferred and this is because the interaction takes place in an institutional context. Regarding the revoicing, evidence shows that providing a revoicing setting does not always guarantee that the interaction occurs fluidly because the tendency of the teacher was to keep the turn longer. That probably happened as she understood that it is the teacher's role to fill in the silences with her own turns, especially when there is no volunteering by any other participants. However, the results show that the revoiced classroom allows critical training and the promotion of autonomy. The results also show that there was a change concerning turn-taking in the second class which was better balanced. Intersubjectivity (or shared understanding) and reflexivity (or the ability to reflect on what is being shared) are observed throughout the analysis by structuring the turn-takings and repair achievements. These ones are in the service of maintaining the intersubjectivity and, consequently, the reflexivity on the cultural aspects.

Keywords: Culture; Intersubjectivity; Reflexivity; Turn-taking; Revoicing.

RESUMEN

Presentamos, en esta tesina doctoral, un análisis de los aspectos culturales que forman parte de la interacción hablada bajo la mirada del Análisis de la Conversa Etnometodológica (ACE). Este estudio se justifica por la constatación, tras lecturas realizadas, que todavía hay un espacio para ser investigado sobre las cuestiones relacionadas a la interacción hablada institucional (DEL CORONA, 2009) y, en general, a la oralidad en lengua española. El análisis se centra en aspectos que forman parte *de la* interacción hablada, es decir, *de la* propia oralidad, como la toma de turnos, la organización del reparo y el del re-expresar (CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005); también observa aspectos *en la* interacción hablada, como la construcción de la intersubjetividad y de la reflexividad (BULLA, 2007; GARCEZ, 2008). Basándonos en eso observamos el proceso interactivo. La investigación se concretó a partir de datos que fueron generados en un contexto de sala de clase de español en un curso de graduación en Letras: Espanhol de una universidad pública del estado de Goiás, con un grupo de trece participantes. Los análisis de datos se fundamentan, principalmente, en dos clases de las cuales fueron totalmente transcritas, de acuerdo con el modelo Jefferson. Además de eso, también fueron llevadas en consideración informaciones obtenidas en entrevistas, notas de campo y cuestionarios de modo a permitir la triangulación de los datos. La exposición del análisis se da por dos grandes categorías: los aspectos culturales *de la* interacción hablada y los aspectos culturales *en la* interacción hablada. Los resultados caminan para un entendimiento de que con relación al turno de habla (toma, manutención y sucesión), las participantes, al interaccionar en lengua extranjera, tienden a mantener la estructura de su lengua materna, prefiriendo la cesión a la toma de turno en una discusión. Sobre la cuestión del reparo percibimos que se prefieren los reparos iniciados y llevados a cabo por otro y eso ocurre porque la interacción se da en un contexto institucional. En lo que se refiere al re-expresar, identificamos pistas de que propiciar un espacio para la re-expresión ni siempre garantiza que la interacción ocurra con fluidez porque era característica de la profesora mantener el turno por más tiempo, probablemente, por entender que era su papel rellenar los espacios de silencios con turnos de habla, especialmente cuando no había auto selección por parte de las demás participantes. Sin embargo, los resultados revelan que la clase re-expresada permite una formación más crítica y fomenta la autonomía y hubo un cambio en lo que se refiere al cambio de turnos en la segunda clase, en la cual percibimos un mayor equilibrio. La intersubjetividad o el entendimiento compartido y la reflexividad, capacidad de reflexionar sobre lo que se comparte, son observadas a lo largo del análisis, por medio de la estructuración de los turnos de habla, de las realizaciones de reparo, que caminan con la manutención de la intersubjetividad y, de manera consecuente, de la reflexividad sobre los aspectos culturales.

Palabras clave: Cultura; Intersubjetividad; Reflexividad; Turno; Re-expresar.

Iniciando a conversa: as primeiras palavras

Quando dois sujeitos estabelecem um diálogo, desde o momento inicial, sua vida encontra-se temporariamente transformada. Eles tornam-se, a partir desse momento, habitantes de um mundo social partilhado, estabelecido e continuamente modificado por seus atos de comunicação. (FERNANDES, 2000, p. 106)

A epígrafe que abre nossa introdução representa uma síntese do diálogo que pretendemos estabelecer ao longo desta tese, em que conhecimentos são compartilhados e realidades são continuamente modificadas no fazer interacional. Ela também dialoga com o texto escolhido para a primeira epígrafe. Amparo Tusón Valls, em seu texto, nos traz exemplos de como o conhecimento cultural é importante e, tratando-se de um contexto de língua estrangeira, se não estamos em uma situação de imersão, conhecimentos relacionados à cultura devem ser aprendidos. No relato dos encontros ocorridos em uma festa, Tusón Valls mostrou que, conhecer somente a estrutura linguística do inglês não lhe garantia a manutenção de uma conversa e a aproximação efetiva com as pessoas só foi possível após uma adequação cultural. Através do relato da autora, percebemos que a comunicação só ocorreu de forma mais satisfatória quando ela acrescentou comentários um pouco mais entusiasmados e modificou a entonação empregada em conversas anteriores, assim, ao adequar aspectos próprios da conversação, suas interações puderam fluir de maneira mais apropriada.

O trabalho com as questões linguístico-culturais sempre representou uma inquietação, quanto à sua abordagem no contexto de ensino, durante a nossa trajetória como professora de língua espanhola. Num primeiro momento, a preocupação dava-se pela escassez de materiais que abordassem elementos socioculturais, e, num segundo momento, devido à forma como tais elementos eram abordados, muitas vezes, de maneira estereotipada ou como mera curiosidade.

Muitas vezes, nas aulas de língua estrangeira (LE), o foco cultural é dado a apenas alguns elementos típicos ou limitados à cultura mais estandarizada, como fundamenta López

(2005) ao discorrer sobre os tipos de cultura², e menos nas regras culturais da conversação, que é o objetivo maior de muitos aprendizes, que muitas vezes são enfáticos em afirmar que estão na sala de aula para aprender a falar a língua estrangeira.

A experiência como professora de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) também nos permitiu observar que as produções orais dos alunos evidenciam, muitas vezes, uma carência de conhecimentos relacionados aos elementos da fala-em-interação para que possam expressar-se de maneira mais contextualizada e adequada culturalmente, como por exemplo, saber tomar o turno em diferentes contextos, saber distinguir contextos formais dos informais, utilizar a entonação adequada, etc.

Muitas vezes, os materiais didáticos são amplos e tratam a fala como uma habilidade que não requer um aprofundamento, supondo-se que o aprendiz de LE pode pautar-se nas regras de língua materna (LM) para comunicar-se e é assim que o estudante, por desconhecimento dos recursos conversacionais específicos da língua estrangeira, faz; ele reproduz conhecimentos de fala de sua própria língua para poder expressar-se na LE (ÁLVARES e ORTIZ PREUSS, 2015). E nesse conjunto o fator cultural é mais uma vez desconsiderado, pois a fala-em-interação pressupõe conhecimentos culturais para que o participante interaja adequadamente.

Antes de prosseguirmos, vamos esclarecer o que entendemos por fator cultural e em que sentido esse aspecto é explorado ao longo do nosso estudo. Do ponto de vista da interculturalidade, aspectos da LM e da LE são considerados, ou seja, reconhecemos que existem dentro da nossa sala de aula microculturas de LM que dialogam entre si e dialogam com as culturas da LE a que estão expostos os aprendizes. Quando os alunos reproduzem os conhecimentos concernentes à fala de sua LM na LE, eles tendem a transferir padrões conversacionais de sua LM, os quais podem diferir dos da LE; sozinhos os alunos, normalmente, não se atentam para esses padrões que podem dar-se de muitas maneiras, por exemplo, em turnos que são tomados (ou não são tomados) em momentos inoportunos, em escolhas lexicais que não são adequadas ao contexto, em proximidades entre interlocutores que podem não ser as esperadas em determinados contextos culturais, em julgamentos estereotipados presentes no discurso, etc.

² López (2005) classifica os elementos culturais em três tipos: cultura com *c* minúsculo, com *C* maiúsculo e com *K*, sendo a cultura com *C* maiúsculo a que trata dos aspectos culturais mais padronizados. Essa teoria é explicitada em nosso primeiro capítulo teórico. Normalmente, os materiais didáticos em língua espanhola, privilegiam mais os aspectos que se situam na cultura com *C* maiúsculo, que entendemos como estandarizada, que já está convencionalizada, ignorando, muitas vezes, aspectos relacionados aos outros tipos de cultura.

Pretendemos, portanto, em nosso estudo, considerar para fins de análise, a estrutura conversacional, como parte das culturas de LE, que foi problematizada nas aulas em que os dados foram gerados. A conversação (DIONÍSIO, 2001), nesse sentido, é entendida como uma habilidade, pois os conhecimentos a seu respeito são manifestados através do seu uso, ou seja, através das falas transcritas da interação analisada. O enfoque feito em nossa tese foi um recorte intercultural, que observou aspectos culturais gerais advindos dos materiais presentes nas aulas, bem como a estrutura conversacional, que evidenciou diferenças entre a LM e a LE.

Decidimos escrever esta tese pela relevância da pesquisa para a área de formação de professores de ELE e contribuir para o reconhecimento de língua e cultura como elementos inseparáveis³. Cabe ressaltar que o reconhecimento do papel da cultura na aquisição de línguas tem sido corroborado por diferentes autores (LÓPEZ, 2005; SARMENTO, 2001; ÁLVARES, 2007; BERWIG, 2004; VILASECA, 2000) e pode ser constatado na evolução do conceito de competência comunicativa ao longo dos anos. Sobre esse assunto, tratamos de maneira detalhada na fundamentação teórica.

A tese está construída pelo viés da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)⁴ e, seguindo essa visão, de acordo com Abeledo (2008), a compreensão de linguagem, interação e cognição estão imbricadas na Análise da Conversa⁵ e são concebidas como noções socialmente compartilhadas que se realizam no fazer interacional. A partir dessa compreensão, ressaltamos que a ACE apresenta uma visão mais abrangente que a Análise da Conversa⁶, portanto a ACE servirá de guia para nossas análises, situando-se como uma corrente que vai além do delineamento teórico-metodológico e instaura-se como uma proposta pedagógica. Assim, os conhecimentos culturais compartilhados não se referem a conhecimentos específicos de uma pessoa, mas a um conhecimento construído na fala-em-interação que faz parte de um conhecimento que é compartilhado e produzido na e pela sociedade.

³ Para amparar teoricamente a indissociabilidade língua-cultura revisitamos a hipótese Sapir-Whorf através das palavras de Cunha (2011, p. 4): “[o] autor não defende que o estudo da linguagem é a única maneira de acesso à cultura, mas relembra aos antropólogos e sociólogos, que desprezam o estudo linguístico, que não lhes é possível investigar uma sociedade sem entender como ela se comunica e como ela constrói sua realidade sociocultural” em que faz referência a Sapir, antes de expor as ideias de seu discípulo Whorf.

⁴ A ACE consiste em uma corrente teórico-metodológica capaz de descrever e analisar eventos de fala-em-interação, considerando que o fazer através da linguagem é constituído a cada momento (GARCEZ, 2008; LODER, 2008; SILVA, 2014). Esse conceito é discutido com detalhes no segundo capítulo teórico e no capítulo metodológico.

⁵ A Análise da Conversa é uma corrente teórica, iniciada nos anos de 1970 por Sacks, Schegloff e Jefferson, que considera que a conversa é um evento cotidiano que obedece a regras. A teoria é discutida no nosso segundo capítulo teórico.

⁶ No nosso texto *Análise da Conversa* e *Análise da Conversação* são usados como sinônimos.

Neste estudo, são tratados conceitos observados na fala-em-interação de sala de aula, como: reflexividade e intersubjetividade (fundantes na Etnometodologia), considerando os pressupostos iniciados por Garfinkel (1967/2006); e revozeamento, conceito cunhado inicialmente por O'Connor e Michaels em 1996 e retomado por Conceição e Garcez (2005) e Garcez (2006). A compreensão da relação existente entre *intersubjetividade*, entendida aqui como a realização de um saber compartilhado e *reflexividade* – a capacidade de reflexão sobre esse fazer compartilhado – (ABELED0, 2008) nos permite estabelecer algumas relações, tais como cultura-língua e cognição-interação, as quais podem ser evidenciadas no processo de aprendizagem.

Nesta tese, apoiamo-nos também em outros teóricos que tratam da Análise da Conversação, como Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), para citar somente os fundantes, da ACE e da Fala-em-interação, tais como Loder e Jung (2008 e 2009), Garcez (2008), Passuello e Ostermann (2007), Abeledo (2010), Del Corona (2009), Garcez e Stein (2015), entre outros.

Metodologia

Nosso trabalho pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa que adota a ACE como percurso teórico-metodológico. Trata-se de um estudo que objetiva entender e explicitar a organização da fala-em-interação num contexto institucional.

A ACE caracterizou-se, segundo Loder (2008, p.127), “pela busca por entender como se dá a organização da interação social a partir da observação dos procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade, a cada encontro com outros membros, produzem suas ações e compreendem as de seus interlocutores”. Assim, a ACE constituiu-se como uma importante perspectiva teórico-metodológica para analisar a fala-em-interação.

O interesse da ACE não é descrever a linguagem, mas sim elucidar as atitudes dos participantes dentro de uma interação. Sobre esse assunto, Garcez (2008, p. 21) faz questão de diferenciar a Análise da Conversação da ACE; para o autor, enquanto a primeira tem seu foco na linguagem e sua descrição, a outra prioriza a “articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo)” sob a ótica dos participantes dentro de um contexto de fala-em-interação.

Sendo o foco desta pesquisa a fala-em-interação, justificamos, então, a escolha metodológica para a elaboração da tese, considerando que a ACE permite uma análise mais ampla das interações, partindo da fala como objeto de estudo para observar as formas de ação

social entre os atores (GARCEZ, 2008; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014; LODER e JUNG, 2008).

Em seguida explicitamos os objetivos que nortearam nossa investigação.

Objetivos

Para a construção da nossa tese, traçamos os seguintes objetivos:

- observar os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira;
- analisar os aspectos culturais *da* fala-em-interação a partir das categorias de tomada de turno, reparo e revozeamento, sob a ótica da ACE;
- analisar os aspectos culturais *na* fala-em-interação a partir das categorias de intersubjetividade e reflexividade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira, de acordo com os pressupostos da ACE;
- refletir sobre o papel da ACE na formação docente;

Perguntas de pesquisa

Para atender aos objetivos que propusemos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se desenvolvem os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?
- Quais aspectos culturais *da* fala-em-interação podem ser percebidos a partir da análise das categorias de turno, reparo e revozeamento na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?
- Quais aspectos culturais *na* fala-em-interação podem ser percebidos a partir da análise das categorias de intersubjetividade e reflexividade na sala de espanhol como língua estrangeira?
- Houve mudanças na percepção das participantes com relação à fala-em-interação?

A seguir, passamos à justificativa do nosso trabalho.

Justificativa

Esta tese justifica-se pela observação, em nossas leituras, que ainda há um grande espaço a ser explorado com questões relacionadas à fala-em-interação institucional e, em geral, à oralidade em língua espanhola. Faltam estudos que problematizem a conversação como um aspecto cultural. Essa constatação também foi observada a partir da experiência como professora de Espanhol como Língua Estrangeira, desde 2001, atuando na segunda fase do Ensino Fundamental, em Centros de Idiomas e no Ensino Público Superior, com a formação de professores de ELE. Entendemos, também, a importância de considerar diferenças de padrões conversacionais entre LM e LE a fim de evitar a transferência indevida e possíveis choques culturais que comumente culminam em problemas comunicativos e, para isso, reconhecemos na ACE um caminho capaz de auxiliar nessa compreensão.

Justificamos, ainda, a construção desta tese, pelas motivações pessoais e profissionais, que consistem em propor uma discussão em uma área pouco explorada e construir um caminho de aprendizado com o objetivo de melhorar nossa própria prática pedagógica contribuindo com a formação de futuros professores de ELE, considerando que o estudo foi realizado a partir de dados gerados em uma licenciatura. Teóricos como Garcez (2006; 2008), Loder (2008), Passuelo e Ostermann (2007), Gago (2002) e Abeledo (2008) abriram caminhos para os estudos da fala-em-interação no Brasil, mas ainda são poucos os trabalhos que seguem a teoria proposta por eles.

Realizamos uma busca no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, através das palavras-chave *fala-em-interação*, no título e no trabalho, dentro de um recorte temporal do ano de 2000 a 2015, obtivemos o retorno de 13 arquivos, sendo que sete referiam-se a dissertações de mestrado e seis a teses de doutorado de universidades brasileiras. Ao pesquisar, obedecendo aos mesmos critérios de busca, a *Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)*, encontramos um total de 22 pesquisas até o ano de 2015. Podemos considerar, portanto, a partir dos dados levantados, que tanto a fala-em-interação quanto a ACE – enquanto escolha teórico-metodológica – são, ainda, pouco exploradas nas pesquisas brasileiras. Uma síntese dessa pesquisa pode ser conferida no quadro a seguir:

Ano	Título e autor	Metodologia	Universidade
2015	<i>A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua</i>	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

	<i>espanhola</i> LOPES, M. F. R.		
2014	<i>As construções e as negociações das identidades profissionais de uma professora de inglês na fala-em-interação na sala de aula</i> RODRIGUES, R. M.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
2014	A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas SILVA, M. C.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
2013	<i>Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico</i> KANITZ, A.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2010	Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na educação de jovens e adultos LANGE, C. P.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2010	<i>Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula</i> RAMOS, I. F.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2010	<i>Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional</i> SCHLATTER, M.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2009	<i>A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares</i> ALMEIDA, A. N.	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2009	<i>O humor conversacional na fala-em-interação em aulas de língua inglesa</i> TERRA, K. R.	Pesquisa qualitativo-interpretativa	Pontifícia Universidade Católica- RJ (PUC-RJ)
2009	<i>Construção das identidades sociais e discursivas na fala-em-interação de uma família brasileira</i> VIEIRA, A. D.	Micro-análise etnográfica	Pontifícia Universidade Católica- RJ (PUC-RJ)
2008	<i>Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua</i>	Análise da Conversa Etnometodológica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

	<i>estrangeira na fala-em-interação na sala de aula</i> LÓPEZ ABELEDO, M. O		
2007	<i>A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre</i> SCHULZ, L.	Microetnografia, com contribuições da ACE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2006	Os relatos de Théó: análise da fala-em-interação de um paciente portador da Síndrome de Asperger AMARAL, E. C. S.	Não está clara no resumo e o texto completo está protegido para acesso público	Pontifícia Universidade Católica- RJ (PUC-RJ)

Quadro 1: Trabalhos sobre fala-em-interação

Como se pode notar na tabela expositiva, os 13 trabalhos os quais apresentam *fala-em-interação* no título restringem-se a pesquisas realizadas em apenas três universidades brasileiras, UFRGS, PUC-RJ e UFV. Ressaltamos, também, que as buscas foram realizadas somente em língua portuguesa. Ainda que não tenhamos feito um recorte temporal curto, os dados nos reportam a trabalhos realizados nos últimos oito anos, com concentração nos últimos seis anos, o que evidencia que as pesquisas sobre fala-em-interação são recentes. Essa constatação também está presente nos estudos de Loder e Jung (2008). Outro dado interessante é que a área de estudo não foi delimitada na busca e praticamente todas as teses e dissertações encontram-se na grande área de Estudos Linguísticos.

Outro argumento que contribui para nossa justificativa é o fato de que nosso trabalho considera analisar os aspectos culturais em um evento de fala-em-interação institucional. Com a abordagem dessa temática temos a intenção de contribuir com o conceito de indissociabilidade entre língua e cultura, além de propiciar uma discussão acerca da importância do tratamento dos aspectos culturais na aula de ELE em prol de uma educação mais intercultural. Além disso, pretendemos problematizar essa questão dentro do escopo da formação de professores, pois nossa pesquisa está inserida em um contexto de licenciatura e, muitas vezes, na sala de aula são negligenciados os elementos pertencentes ao âmbito dos estudos sobre cultura.

Organização do trabalho

Esta tese está organizada da seguinte maneira: uma introdução, dois capítulos teóricos, um capítulo metodológico, um capítulo de análise de dados e as considerações finais,

que antecedem nossas referências e anexos. A introdução traz um panorama geral da tese, com metodologia e teoria resumidas, além dos objetivos e perguntas de pesquisa. O primeiro capítulo teórico tem por título *Dizendo um pouco de tudo: as considerações sobre cultura*, e nele tratamos do elemento cultural na aula de língua estrangeira. O segundo capítulo, ainda teórico, *Falando no assunto: a conversação em foco*, continua explorando algumas questões levantadas em nosso arcabouço teórico e expõe as demais teorias que embasam esta tese, desde as que tratam da Análise da Conversação até as que especificam a fala-em-interação institucional, passando por definições da ACE e de elementos próprios da análise conversacional e os conceitos que subjazem nossa análise. O terceiro capítulo, que trata da nossa metodologia, sob o título de *Contando a história: percurso teórico-metodológico*, apresenta um panorama da ACE, corrente teórico-metodológica escolhida para guiar nossa investigação e o detalhamento do contexto em que foi realizada a pesquisa. O quarto capítulo - *Analisando a conversa: os dados gerados* - é o capítulo de análise dos dados de fala-em-interação, em que apresentamos a nossa discussão a partir de duas grandes categorizações. O quinto capítulo - *Do que foi dito até aqui, o que podemos concluir?*- traz as discussões finais da nossa tese.

A seguir, continuamos a nossa ‘conversa’, com algumas considerações sobre cultura.

Capítulo 1

Dizendo um pouco de tudo: considerações sobre cultura

...todos los aspectos de la cultura son relevantes a la comunicación, pero aquellos que tienen una influencia más directa sobre las formas y procesos comunicativos son la estructura social, los valores y actitudes hacia la lengua y los modos de hablar... (SAVILLE TROIKE, 2005, p. 33)

Neste capítulo, apresentamos as teorias sobre os elementos relacionados à cultura e suas implicações no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentando desde uma evolução da consideração da perspectiva cultural em sala de aula até elementos específicos culturais.

Para iniciar, é necessário esclarecer que compreendemos cultura como parte integrante da língua, ou seja, manifestações culturais são projetadas pela língua que, por sua vez, existe a partir e dentro de um contexto cultural. Nesse sentido é que concordamos que os modos de falar, citados na epígrafe deste capítulo, são aspectos culturais que diferem de uma cultura à outra e fazem parte da comunicação, constituindo-se, portanto, em elementos que devem ser explorados no fazer pedagógico.

Sobre a questão da consideração do aspecto cultural na sala de aula, Oliveira (2000), discorrendo sobre escolhas pedagógicas, pontua:

[s]e o educador escolher ensinar só a cultura, em que medida conseguirá separar a cultura como uma quinta habilidade no ensino de línguas, e considerá-la separadamente da fala, da escrita, da leitura ou da compreensão oral? Esta separação pode ser feita a nível curricular, mas sua implementação será difícil porque a cultura está presente na fala, na escrita, na leitura e na compreensão oral. (OLIVEIRA, 2000, p. 51)

Concordamos com a opinião de Oliveira (2000), que considera a cultura como parte integrante das quatro habilidades no ensino de línguas, isto é, os aspectos culturais podem até ser trabalhados separadamente a partir de uma perspectiva curricular, mas essa separação só se justifica pelos fins operacionais do processo de ensino, visto que a oralidade e

a escrita estão permeadas de cultura e são o meio para sua manifestação. Nesse sentido, concebemos a indissociabilidade de língua-cultura.

O nosso contexto de geração de dados apresentou uma característica que dialoga com a exposição de Oliveira (2000). Os dados gerados para nossa pesquisa partiram de uma disciplina no curso de licenciatura que propunha, especificamente, o trabalho com os elementos culturais de língua espanhola. O fato de que haja uma disciplina com tal fim, é preciso esclarecer, atende a uma organização curricular que propôs a verticalização de discussões sobre aspectos culturais em uma disciplina específica como forma de reconhecimento e valorização de sua importância. Temos, portanto, duas considerações a esse respeito: uma que percebe na separação de uma disciplina específica para o trabalho com os elementos culturais o reconhecimento de sua importância no contexto de ensino e aprendizagem e uma que poderia ser compreendida como negativa, visto que, a presença de uma disciplina com esse caráter, implicaria na corroboração de que a língua e a cultura podem ser trabalhadas separadamente, ou seja, dependendo da concepção do professor, a cultura poderia ser trabalhada como um tópico e estar presente, somente, em uma disciplina desse tipo, restando às aulas de língua espanhola o trabalho com a língua a partir de uma perspectiva, exclusivamente, estrutural.

A partir da explanação anterior, é necessário considerar que reconhecer que os elementos relacionados à cultura merecem destaque em uma disciplina exclusiva faz parte de uma concepção de que tais elementos sejam de suma importância na formação docente.

Assim, partilhamos da concepção de Oliveira (2000) e consideramos que a cultura está presente em todas as habilidades, e que o trabalho isolado sobre cultura se justifica por razões logísticas e operacionais do curso.

Ainda dentro da visão que estamos apresentando, Sarmiento (2004, p. 8), com base em Tannen (1984), afirma que “os aspectos na comunicação são determinados culturalmente: quando falar ou quando não falar, o que falar, o que é considerado adequado, que tipo de perguntas podem ser feitas; mecanismos de controle da conversação, de pausa e ritmo (entoação); o que deve ser comunicado indiretamente, e como ser indireto; coesão e coerência”. Assim, evidencia-se que a análise conversacional contempla uma visão integrada de língua-cultura, preocupando-se com as adequações culturais nas manifestações linguísticas.

Exposta nossa concepção da relação língua-cultura, iniciamos nosso primeiro capítulo de teoria com um percurso sobre o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira e em seguida tratamos de alguns conceitos que fazem parte dos estudos sobre

cultura nesse contexto, tais como ‘tipos de cultura’, ‘etnocentrismo’, ‘estereótipo’, ‘proxêmica’, etc.

1.1 A evolução do ensino de cultura na sala de aula de ELE: da competência comunicativa e suas subcompetências ao ensino de línguas na atualidade

Para propor uma pesquisa que considere os elementos linguístico-culturais é de suma importância traçar um panorama do ensino da cultura ao longo das décadas. Até os anos de 1960, o foco do ensino de línguas era na gramática. Nesse contexto em que o importante era que o aluno dominasse estruturas gramaticais, não havia espaço para a cultura.

Com a introdução do conceito de competência comunicativa, trazido por Hymes (1995), saber as estruturas da língua já não mais era suficiente. Saber utilizar a língua em um contexto social passava a ganhar importância e essa nova visão trouxe à baila os estudos da comunicação e da cultura, com a necessidade de negociação de significados. Ao destacar o papel do contexto, Hymes (1995) permitiu que as discussões sobre cultura aparecessem com mais relevância no panorama do ensino de línguas.

A abordagem comunicativa surgiu, então, no final da década de 1970 e, segundo Leffa (2012), impactou o ensino de línguas e com ela a noção de competência comunicativa ganhou mais espaço. A partir desse impacto “descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados” (LEFFA, 2012, p. 397).

Como bem expõe Leffa (2012, p. 397), “a Abordagem Comunicativa passa de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar numa ênfase na ação: falar é fazer” e, com isso, o conceito de competência comunicativa vai ampliando-se durante a história do ensino e aprendizagem de línguas, tal como acompanharemos a seguir. A competência comunicativa é definida por Vilaseca (2000, p. 19) como sendo “aquilo que um falante necessita saber para comunicar-se de maneira eficaz em contextos culturalmente significantes” e, a partir dessa definição, percebemos a importância que o conhecimento cultural adquire no processo de ensino e aprendizagem.

Canale (1995) foi outro autor que contribuiu para a concepção do conceito de competência comunicativa ao acrescentar à ela quatro subcompetências, a saber: a gramatical, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística.

A competência gramatical está relacionada ao conhecimento da parte formal, estrutural da língua; a competência discursiva refere-se à relação entre a estrutura e o

significado, com o objetivo de alcançar a produção oral ou escrita de um texto; a competência estratégica diz respeito ao conhecimento de elementos verbais da comunicação e a competência sociolinguística, por sua vez, é responsável pela adequação dos elementos estruturais da língua e seus significados dentro de um contexto social.

Dentro das definições dessas subcompetências é possível perceber que o elemento cultural está sempre presente. Na competência gramatical, ao compreender cultura como elemento indissociável da língua, o aprendiz precisa conhecer as motivações culturais que determinam padrões de usos das estruturas linguísticas; na competência discursiva, faz-se necessário o conhecimento de elementos culturais que permitam uma coesão e organização textual adequadas; na competência estratégica, o aprendiz necessita de conhecimentos culturais para sanar dificuldades que possam aparecer durante a comunicação e, por fim, na subcompetência sociolinguística é necessário o conhecimento de variedades linguísticas e regras socioculturais para efetivar a comunicação. Na língua espanhola um dos exemplos que podemos utilizar para ilustrar essa relação língua-cultura é o *voseo*, um fenômeno linguístico que está restrito a determinados lugares e exige do falante a ativação das competências listadas anteriormente para uma efetiva comunicação.

Van Ek (1984, apud SANTA-CECILIA, 1996), considerando o contexto social e cultural em que a língua é produzida, acrescentou à lista de Canale (1995) mais duas subcompetências: a social e a sociocultural. As duas competências, agindo em integração com as apresentadas anteriormente, abrangem o contexto de produção da língua e o entorno sociocultural dos falantes. López (2005) define a competência sociocultural como um:

conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc), socialmente pautados que estão presentes em qualquer atuação comunicativa e que farão com que esta seja adequada ou inadequada de maneira proposital. (LÓPEZ, 2005, p. 513)

Já a competência social refere-se aos conhecimentos relativos ao contexto social, a conhecimentos das convenções sociais do grupo social. Assim, para manter a adequação dentro de uma atuação comunicativa é necessário que o falante tenha conhecimento das subcompetências comunicativas elencadas anteriormente.

Até o momento, temos, portanto, a integração de seis subcompetências, como ilustra a seguinte figura:

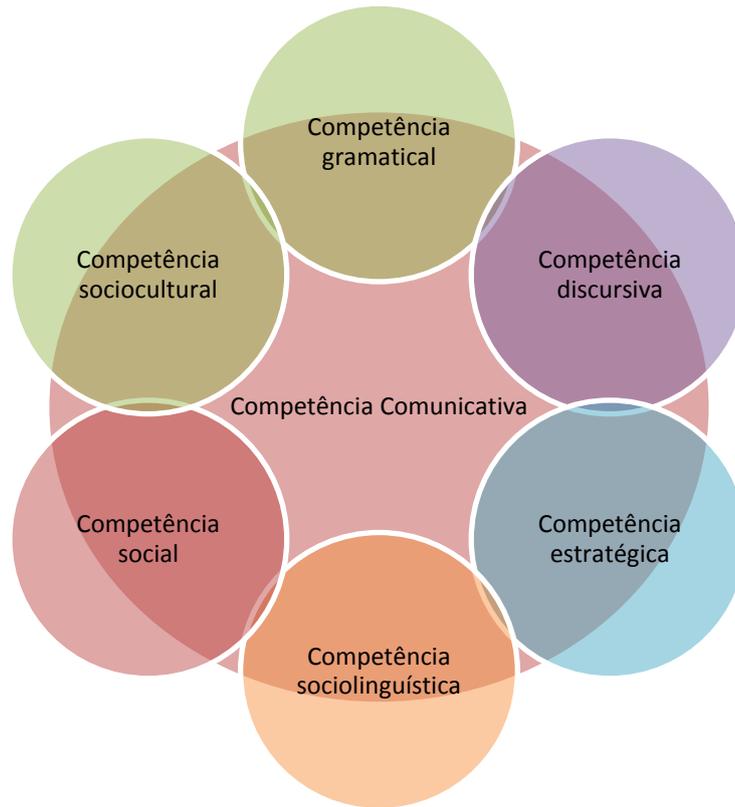


Figura 1: Competências

O encontro cultural e, conseqüentemente, os choques culturais advindos desses contatos são realidades que fazem parte do nosso cotidiano. Tanto para facilitar os encontros como para evitar os possíveis choques, a literatura didática propõe o desenvolvimento de uma competência que ultrapassa as já apresentadas: a intercultural. (VILASECA, 2000). A competência intercultural é definida por Vilaseca (2000) como a competência que supera a competência sociocultural no sentido de colocar o aluno e suas necessidades como centro da aprendizagem ao relacionar-se com outras culturas. Enquanto a competência sociocultural preocupa-se em trabalhar elementos dentro de uma mesma cultura, a competência intercultural avança no sentido de prever os possíveis contatos e facilitar esse encontro. Como se considera que a competência intercultural vai além da competência sociocultural, faz-se necessário esclarecer que uma advém da outra e que a interculturalidade considera as culturas dos próprios alunos e as da língua estrangeira à qual eles estão expostos.

Innerarity (2004) defende que o desenvolvimento da competência intercultural é uma das tarefas mais importantes da educação no século XXI, considerando-a como a “educação para a diversidade”. (INNERARITY, 2004, p. 70). Essa educação pensada nas diferenças propõe o fomento e o interesse pelo outro e, para isso, Innerarity (2004) ressalta que:

[n]ão se trata de tolerar a diferença, mas de respeitar inclusive nossos antagonistas porque eles representam formas ou modalidades de ser que não precisamos negar para afirmar nossa própria identidade. Mas ao mesmo tempo, essa valorização da diversidade não nos impede de ter preferências (...) (INNERARITY, 2004, p. 70)

Em vista do exposto até agora, a importância de se considerar os elementos culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas corrobora a ideia de que língua e cultura são elementos que não se dissociam.

Continuando com as subcompetências que fazem parte da competência comunicativa que o falante deve possuir, temos a contribuição de Celce-Murcia (2007), que acrescenta mais uma competência as já elencadas: a interacional. Essa competência, segundo a autora, envolve tanto a competência acional (que consiste na capacidade de compreender e produzir os atos de fala de maneira significativa) como conversacional (que se refere à tomada e manutenção de turnos, às regras conversacionais).

A partir dessa contribuição, temos um panorama atualizado das competências, como podemos perceber na figura a seguir:



Figura 2: Acréscimo das competências

É necessário, ainda, ressaltar que todas as subcompetências apresentadas anteriormente podem atuar de maneira integrada, como propõe Celce-Murcia (2007), ou estar a serviço de uma necessidade específica no processo de ensino e aprendizagem em que, por vezes, uma pode ser mais ressaltada que outra, ou seja, dependendo do objetivo que se queira atingir, uma subcompetência pode ser mais acionada ou mais desenvolvida que outra.

Celce-Murcia (2007) também trata dos elementos paralinguísticos em sala de aula, salientando que há pouco espaço para essa discussão, pois raramente é um assunto abordado e apresenta, no final de seu texto, uma proposta didática para sensibilizar culturalmente os alunos através de amostras de vídeos selecionados que permitam a observação e interpretação de elementos paralinguísticos. Esse é mais um exemplo da importância que o elemento cultural assume na sala de aula de LE ao se considerar o ensino e a aprendizagem na atualidade.

Considerando a revisão de competência comunicativa que propusemos até o momento, faz-se necessário ressaltar que o ensino de cultura na sala de aula, pensando numa perspectiva em que língua-cultura estão associadas, ganha destaque dentro dessa abordagem. Quando o foco do ensino de línguas era a gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, por exemplo, não havia espaço para as considerações culturais.

Ao considerar o contexto de produção da língua e a realidade de alunos e professores, inferimos que a noção de cultura perpassa todo o processo. Entendemos, ainda, que todas as competências citadas ao longo da nossa seção, interagindo com equilíbrio, contribuem de maneira muito significativa para o processo de aprendizagem da língua-cultura. E isso é corroborado ao se considerar uma das macroestratégias que faz parte do que Kumaravadivelu (1994, apud LEFFA, 2012) chama de pós-método e que, nas considerações de Leffa (2012 p. 399-400), consiste em: “-aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna”.

O pós-método, na proposta de Kumaravadivelu (2001), consiste em um fazer pedagógico que seja capaz de considerar objetivos, contexto e fatores sócio-culturais que atenda ao grupo de professores e alunos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Autonomia é a palavra chave do método que relaciona a teoria e a prática. Nas palavras de Kumaravadivelu (2001, p. 555), “uma pedagogia do pós-método, como qualquer outra prática inovadora, impõe um extraordinário grau de responsabilidade sobre todos os participantes, particularmente sobre o professor e o formador de professores”. Nessa proposta, o professor é considerado um educador que fomenta a autonomia considerando sua capacidade intelectual para refletir, construir e agir criticamente; e o formador de professores

tem a responsabilidade de capacitar esse futuro professor para também ser autônomo e problematizar sobre as pedagogias e não somente reproduzir teorias impostas.

Na próxima seção, tratamos dos tipos de cultura, que também devem ser tratados na sala de aula de LE com equilíbrio e não favorecendo mais um em detrimento do outro. O conhecimento sobre os tipos de cultura e a presença desses elementos no processo de ensino e aprendizagem exigem do falante a ativação de competências e favorece o diálogo intercultural.

1.2 Os tipos de cultura

López (2005) concebeu cultura a partir de uma tríade: cultura com *c* minúsculo, com *C* maiúsculo e com *k*. Essa tríade foi representada a partir da metáfora de um tronco de árvore, em que *cultura* equivale ao centro do tronco, *Cultura*, à camada externa ao centro e *Kultura*, a mais superficial, o que poderia equivaler à casca do tronco, ou da árvore. A representação gráfica a seguir dá uma noção da metáfora proposta:

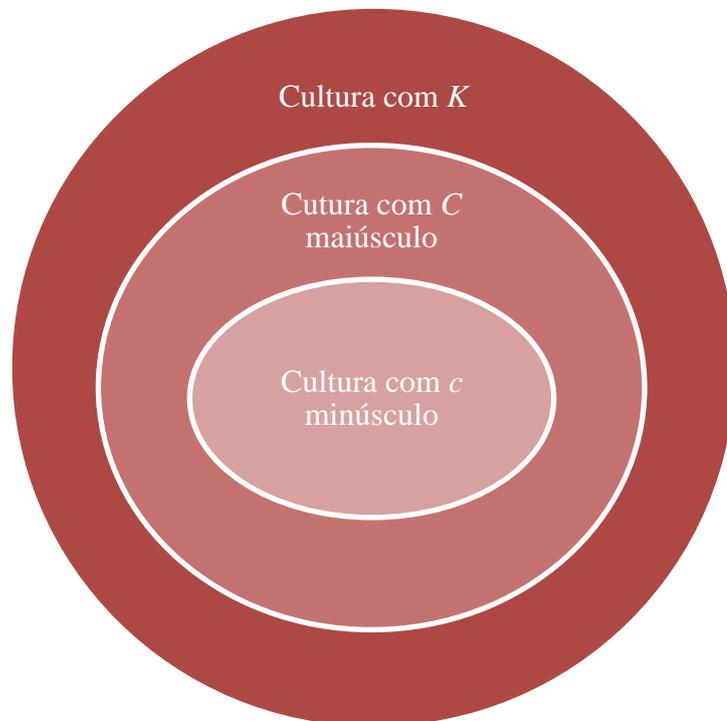


Figura 3: Tipos de cultura baseado em López (2005)

López (2005) também chama a cultura com *c* minúsculo de essencial, a com *C* maiúsculo de legitimada e a com *K* de epidérmica; a própria nomenclatura explícita, de certa

forma, o que cada tipo de cultura equivale para a autora. A ideia de trazer para seu estudo a metáfora do tronco da árvore é mostrar que nenhum tipo de cultura se sobrepõe ao outro ou tem maior ou menor importância se comparados entre si, assim, entendemos que é importante que no processo de ensino e aprendizagem de LE haja espaço para todos os tipos de cultura apresentados.

Para López (2005), fazem parte de cada tipo de cultura:

- ❖ cultura com c minúsculo: (...) crenças e pressuposições, modos pré-estabelecidos de atuação, juízos, saberes compartilhados pela sociedade, regras a respeito do que se pode ou não ser dito, a maneira de como as coisas são ditas (...) todos os elementos citados estão presentes na vida de todos os falantes. (LÓPEZ, 2005, p. 516)
- ❖ cultura com C maiúsculo: [o] fator tempo nesse tipo de cultura constitui um elemento importante: o que é legitimado em um momento pode não o ser em outro (...) pensemos em quantos escritores ou pintores de nossa época, honrados neste momento, superarão a prova do tempo. Além disso, essa cultura com maiúsculas não constitui patrimônio de todos os falantes, mas sim dos que têm acesso a ela. (LÓPEZ, 2005, p. 516)
- ❖ cultura com K: (...) se refere a usos e costumes que diferem do padrão cultural, da cultura essencial, que não são compartilhados por todos os falantes e somente serão utilizados em casos muito específicos. (LÓPEZ, 2005, p. 516)

Como foi possível perceber os elementos culturais que compõem cada tipo de cultura estão, de uma forma ou de outra, presentes no dia a dia das pessoas e normalmente, a cultura com C maiúsculo pode acabar tendo um espaço mais privilegiado em materiais de LE por tratar-se de uma cultura mais legitimada, inclusive com mais registros escritos. As culturas com c minúsculo e com k carecem de mais cuidado ao serem trabalhadas, pois seus usos pertencem a uma categoria que exige mais observação e contato, pois estão relacionadas ao que Sarmiento (2001, p.17) chamou de *cultura invisível*. Essa cultura invisível está presente nos detalhes, nas ações, nas formas de dizer e pode não ser visível nem para os que estão nela inseridos, por tratar-se de algo muito habitual, e nessas categorias estariam inseridas, por exemplo, os elementos da conversação.

Ainda sob essa perspectiva, a cultura com C maiúsculo pode ser equiparada, conforme Sarmiento (2001), à cultura visível, que em suas palavras “é bem mais fácil de ser identificada. Refere-se a aspectos explícitos como formas de vestir, a língua utilizada, tipos de comida, habitação, fatores geográficos e climáticos, entre outros” (SARMENTO, 2001, p. 17). Alguns exemplos sobre a cultura com c minúsculo estão relacionados ao modo de vida dos participantes de uma cultura, os modos de falar, os costumes à mesa, as regras de convivência, isto é, aspectos que necessitam uma maior observação e análise para serem

ensinados. O mesmo ocorre com a cultura com k, que por ser mais epidérmica, tende a ser efêmera ou restrita, por exemplo, modismos relacionados ao mundo televisivo, gírias e expressões de determinados grupos etc.

Assim, a partir das definições apresentadas pelas duas autoras e da observação que a prática docente nos permite, é possível inferir que os elementos pertencentes à cultura visível estão muito mais presentes no cotidiano da sala de aula de LE, seja por meio de materiais didáticos, seja através dos meios de informação. Tal constatação nos permite, ainda, tecer outra consideração: os elementos conversacionais, de maneira geral, estão à margem da sala de aula, pois eles estão inseridos no que anteriormente nomeamos de cultura essencial ou invisível.

Propiciar um contexto de ensino e aprendizagem de línguas, que integre elementos dos vários tipos de cultura, permite ao aluno interagir em contextos diferentes de LE e estar em contato, também, com uma variedade maior de elementos da conversação. Essa visão mais ampla pode propiciar, ainda, uma discussão mais profícua a respeito da desconstrução de estereótipos, assunto tratado em nossa próxima seção.

1.3 O etnocentrismo e a manutenção de estereótipos

Trabalhar com os aspectos culturais, pressupõe, direta ou indiretamente, considerar a existência de diferentes posturas diante de um novo elemento cultural, seja ele da LM ou da LE. A postura etnocêntrica é considerada a mais natural do ser humano, diante de um novo encontro cultural, como nos explica Bennett (1993), a seguir e, com isso, a geração ou manutenção de estereótipos pode passar a fazer parte desse contexto.

O etnocentrismo, termo de base antropológica, consiste, segundo Rocha (2003), em:

[...] uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 2003, p. 7)

Assim, ao assumir uma postura etnocêntrica, o ser humano tende a considerar sua própria cultura como central e de maior importância, ignorando as diferenças existentes e não oferecendo espaço ao diálogo.

Bennett (1993), ao propor um modelo de desenvolvimento da sensibilização intercultural (DMIS – *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), afirmou que o etnocentrismo é uma postura natural do ser humano. O modelo ilustra as fases de desenvolvimento pessoal diante de uma nova cultura que caminha do etnocentrismo ao etnorrelativismo, sendo esta última fase a que melhor aceita e reconhece as diferenças.

O etnocentrismo, ainda segundo Bennett (1993), apresenta três fases, que são: a *negação*, a *defesa* e a *minimização* da outra cultura. Comportando-se dessa maneira, a primeira reação diante do desconhecido, do novo, é negar; assim, a cultura do outro tende a ser ignorada. A defesa e a minimização compreendem posturas que colocam a própria cultura como sendo sempre superior à outra. Sobre este assunto, García (2002) postula que o ser humano é propenso a julgar o mundo através dos próprios olhos e isso acaba por prejudicar uma comunicação mais eficiente entre as diferentes culturas.

Apesar de ser uma postura inerente ao ser humano, o etnocentrismo pode ser flexibilizado no intuito de alcançar uma postura de maior aceitação, pois, do contrário, pode culminar na geração de estereótipos. Sobre esse assunto, Berwig (2004, p. 29) afirma que o “etnocentrismo transforma-se em uma condição negativa e se torna destrutivo quando é usado para excluir e fornecer as bases para avaliações depreciativas, oferecendo assim resistência às mudanças, dando origem aos estereótipos”.

Os estereótipos, ainda de acordo com Berwig (2004), são conceitos ou categorizações aprendidas, que os seres humanos utilizam para reter conhecimentos acerca do mundo e, da mesma maneira que pode auxiliar nessa compreensão, pode representar uma inviabilidade para uma comunicação mais relativizada, para usar o termo cunhado por Bennett (1993), por oferecer uma visão muito generalizada e superficial de algum contexto cultural.

Ao aprender, dentro de um contexto social, os elementos pertencentes a determinada cultura, sejam eles de cultura legitimada ou de caráter mais essencial, os indivíduos aprendem, também, conceitos estereotipados, que fazem parte da cultura alheia ou relativos a elementos da própria cultura por eles desconhecidos que podem partir de formulações presentes no discurso familiar, escolar, midiático etc. A esse respeito, Kramsch (1998) concorda que normalmente percebemos nas outras pessoas sobre sua língua-cultura o que fomos acostumados a perceber em nossa própria cultura e enfatiza que os estereótipos estão a nossa volta, ou seja, fazem parte de nossa percepção cultural. E, em LE, isso pode ser mais latente, pois partimos dos estereótipos criados em nossa LM e percebemos a língua-cultura do outro como o que nos é diferente.

Houaiss et al (2009, p. 833), definem, dentre outras coisas, o estereótipo como sendo um conceito “formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão” ou, ainda, uma “ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações”. Pelas definições trazidas, percebemos que os estereótipos se formam a partir do desconhecimento que se tem do outro ou dos julgamentos feitos, muitas vezes, com pouco ou nenhum contato cultural, o que pode resultar em generalizações, fazendo com que todo um contexto seja reduzido a um conceito preconcebido.

Se os estereótipos não são discutidos ou desfeitos, a partir de um conhecimento cultural mais aprofundado, tendem a ser cristalizados e reforçados, contribuindo para a manutenção de uma postura etnocêntrica. Sarmiento (2004), discutindo dentro do contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sugere que, ao se trabalhar elementos pertencentes à cultura invisível, de acordo com sua definição, ou essencial, na nomenclatura de López (2005), é possível contribuir para a diminuição de estereótipos, tal como exposto no excerto a seguir:

[a]o abordarmos esses aspectos invisíveis, diminuiríamos a nossa tendência natural a estereotipar. Como já vimos, quando conhecemos pessoas cujas suposições culturais invisíveis e padrões de ações são diferentes dos nossos, geralmente não reconhecemos o que estão fazendo como cultural em sua origem. Geralmente colocamos rótulos: ‘rude’ ou ‘agressivo’. Quando supomos que todas as pessoas em uma categoria social são similares culturalmente e não refletimos quanto às suas diferenças, estamos na verdade, criando estereótipos. (SARMENTO, 2001, p. 27)

Sarmiento (2004) discute, ainda, a questão do estereótipo como um dos fatores que coopera para ignorar a diferença e, nesse sentido, há o reforço do comportamento etnocentrista. Faz-se necessário compreender que, muitas vezes, as discussões culturais com o objetivo de relativizar opiniões e contribuir com a evolução para um diálogo intercultural surgem a partir de estereótipos criados. Sendo assim, nem sempre as suposições feitas a partir de ideias preconcebidas são prejudiciais, podem ser, inclusive, a motivação para a mudança de postura. Logo, os estereótipos não são sempre negativos.

Em uma interação com uma cultura distinta da nossa podemos, eventualmente, invadir o espaço social do outro, desconhecer regras relacionadas ao tempo ou utilizar uma comunicação não verbal inadequada para o momento; tais falhas comunicativas podem contribuir para que estereótipos acerca de nosso comportamento cultural sejam gerados.

1.4 As distâncias pessoais, o tempo e a comunicação não verbal a partir da perspectiva cultural: a proxêmica, a cronêmica e a cinésica

A proxêmica, a cronêmica e a cinésica são elementos que devem ser considerados ao estudar uma língua estrangeira dentro de uma perspectiva que reconheça os elementos culturais como parte integrante da língua.

A linguagem não verbal é parte integrante da língua e seu estudo tem o objetivo de evitar o surgimento de mal-entendidos culturais. Esse estudo pressupõe, entre outras coisas, a consideração relativa ao espaço físico, conhecida como proxêmica, que observa, segundo Soler-Espiauba (2006), a distância pessoal.

Blancáfort e Tusón Valls (2002) assim definem:

[r]efere-se, basicamente, à maneira em que o espaço se concebe individual e socialmente, à como os participantes se apropriam do lugar em que se desenvolve um intercâmbio comunicativo e à como ele é distribuído. Tem a ver, portanto, com o lugar que cada pessoa ocupa – livremente ou porque foi atribuído por alguém a esse lugar -, nas possíveis mudanças de lugar de alguns dos participantes, no valor que se atribui o fato de estarem ocupando esses lugares e à possibilidade de mover-se ou não. Também tem a ver com a distância que mantém entre si os participantes em um intercâmbio comunicativo. (BLACÁFORT E TUSÓN VALLS, 2002, p. 49-50)

Temos, portanto, a proxêmica associada à distância entre os interlocutores com essa preocupação em observar a relação entre o falante e seu espaço. Nesse sentido, o espaço também é cultural porque ao adentrarmos em uma nova cultura devemos estar conscientes de quais espaços são permitidos ou não, quais espaços podem ou não podem ser ocupados e quais as distâncias devem ser guardadas de nossos interlocutores em uma interação.

Cestero Mancera (2000) afirma que o sistema proxêmico considera os hábitos relacionados tanto ao comportamento dos interlocutores com seu entorno, quanto aos hábitos pertencentes ao ambiente, ou seja, a própria organização espacial geográfica possui um caráter proxêmico a partir da ótica cultural. As pessoas organizam suas cidades e seus espaços, de maneira cultural. Por isso, às vezes, é tão complicado entender um mapa de uma cidade quando estudamos uma língua estrangeira, porque só os aspectos linguísticos não fornecem ao aprendiz subsídios para compreender culturalmente o espaço do outro; muitas vezes, tal leitura exige conhecimentos culturais que só a estrutura formal da língua não oferece.

A relação entre os falantes e o espaço é definida por Cestero Mancera (2000, p. 75) como proxêmica interacional e para ela compreende “uma série de signos não verbais,

que, convencionalmente, podem modificar ou reforçar o significado de outros signos comunicativos verbais ou não verbais, ou substituí-los com completo valor significativo”, ou seja, ao nos aproximarmos ou distanciarmos do nosso interlocutor quando estamos emitindo verbalmente algo que seja correspondente, a proxêmica atua como reforço, mas se nos distanciarmos bruscamente quando o contexto verbal era de aproximação, a proxêmica leva à interpretação de que não há o desejo de que os interagentes prossigam em uma conversa, por exemplo.

Dentro da proxêmica, Soler-Espiauba (2000) estuda, ainda, as culturas de contato e as culturas de não contato. As de contato ela atribui o fato de que são culturas que tendem a se tocar mais, que têm mais aproximação pessoal em muitos contextos e as de não contato guardam a característica de serem mais reservadas e priorizarem um entorno pessoal mais distante uns dos outros.

A cronêmica se refere à concepção que as pessoas têm do tempo e a relação que mantem com ele. Nas palavras de Cestero Mancera (2000, p. 75), “o tempo também comunica” e oferece informações culturais relevantes dentro de um contexto.

Soler-Espiauba (2006) cita, dentro dessa perspectiva, a duração de encontros em diversos contextos e de ações rotineiras (horário para comer, para dormir, de abertura do comércio etc) que variam dentro das culturas distintas. A esses aspectos cronêmicos a autora chama de tempo social. Dentro do tempo interativo, ainda sob a visão de Soler-Espiauba (2000, p. 343), está o tempo relacionado à “duração das pausas, velocidade da pronúncia, duração de determinados gestos ou posturas, etc” que pertencem à própria estrutura conversacional. Para distinguir o tempo cultural, a autora supracitada utiliza como exemplo, a Índia e os ocidentais, de maneira abrangente. Para os habitantes da Índia, o tempo não significa dinheiro como para os ocidentais e o que os ocidentais consideram perda de tempo, como negociar por muito tempo ou estar horas em uma fila, não tem o mesmo significado para os indianos, que não consideram o tempo um bem, um valor.

A questão da distribuição do tempo em calendários, as horas do dia em períodos, a pontualidade, o atraso, o planejamento de viagens ou encontros, etc são exemplos de como o tempo adquire significados distintos em diversas culturas (SOLER-ESPIAUBA, 2000).

A cinésica compreende os gestos que fazem parte da linguagem não verbal na comunicação humana e estuda, de acordo com Blancáfort e Tusón Valls (2002, p. 51), “os movimentos corporais comunicativamente significativos”. Muitos sentimentos são manifestados através dos gestos. Dentro de uma comunicação, indiferença, desprezo, carinho,

atenção, repulsa e vários outros sentimentos podem ser evidenciados e comunicados pelos gestos (BLANCÁFORT e TUSÓN VALLS, 2002).

Para Soler-Espiauba (2006, p. 336), os gestos podem ser inatos ou adquiridos. Dentro dos inatos ela lista, por exemplo, o levantamento das sobrancelhas como expressão de surpresa, o riso (ainda que os momentos e motivos para ele sejam, também, culturais), o franzir de testa e a retração corporal durante a tristeza. Dentro dos gestos adquiridos, ela observa as mãos durante os cumprimentos, o aplauso, a cruzada de pernas etc.

Estudar uma língua estrangeira requer de estudantes e professores um olhar atento aos elementos cinésicos; desconsiderá-los em uma produção contextualizada implica na possibilidade da geração de muitos mal-entendidos culturais. Cestero Mancera (2000) atribui aos signos não verbais a capacidade de:

1. acrescentar ou reforçar informação ao conteúdo ou sentido de um enunciado verbal;
2. comunicar, substituindo a linguagem verbal;
3. regular a interação;
4. sanar as dificuldades verbais;
5. intervir em conversações simultâneas. (CESTERO MANCERA, 2000, p. 76-79)

Para que o falante possa regular a interação ou intervir em conversações simultâneas, capacidades atribuídas ao elemento cinésico por Cestero Mancera (2000), é necessário conhecer os elementos da conversação, que vão dar suporte ao aprendiz para que ele possa saber de que maneira e quando realizar as intervenções, por exemplo.

Tendo por base a relevância dos estudos relativos à proxêmica, à cronêmica e à cinésica dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e no nosso caso, em particular de ELE, é que consideramos tal perspectiva em nosso construto teórico.

No nosso próximo capítulo, continuamos com a exposição teórica e apresentamos a ACE e os elementos que compõem a análise conversacional, relevantes em nossa pesquisa.

Capítulo 2

Falando no assunto: a conversação em foco

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. (GOFFMAN, 2013, p. 19)

Compreender de que forma as pessoas se entendem numa conversação motivou o surgimento da AC e da ACE, cujas origens remontam a Etnometodologia e a Etnografia. A AC originalmente enfocava a estrutura conversacional ligada à vinculação situacional imediata. Por outro lado, a ACE descreve ações praticadas por atores sociais a partir de aspectos da fala. Posteriormente também se ressaltou que a conversa é uma forma de interação social originando, portanto, estudos sobre a fala-em-interação.

Ao longo deste capítulo, descrevemos cada uma dessas abordagens de análise da conversa evidenciando seus aspectos convergentes e divergentes.

Muitas correntes teóricas se dedicaram, ao longo da história, a estudar aspectos da fala. Compreender que a linguagem pode ser utilizada para agir socialmente e dentro de determinado contexto não é exclusividade dos estudos da AC. Para auxiliar nesse percurso, apoiamo-nos nas palavras de Tusón Valls (2002), que traz alguns nomes:

[n]o decorrer dos anos sessenta e princípio dos setenta, estudiosos procedentes da sociologia, como Goffman (1959, 1964) ou Garfinkel (1964, 1967); da antropologia, como Gumperz e Hymes (1964, 1972); da filosofia, como Austin (1962), Searle (1964, 1969) e Grice (publicado em 1975, mas conhecido desde meados dos sessenta) manifestaram interesse em estudar os usos linguísticos cotidianos de forma sistemática, como parte essencial para entender o comportamento das pessoas e o funcionamento da vida social e cultural, assim como para compreender como funciona a criação de sentido e a interpretação. (...) Os trabalhos de Sacks, Schegloff e Jefferson publicados a princípios dos setenta (Schegloff e Sacks, 1973; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) se converteram logo em referências básicas no estudo da conversação. (TUSÓN VALLS, 2002, p. 134, 135)

Pomerantz e Fehr (2000) também resumiram algumas disciplinas que compartilharam a visão sobre registro e análises da fala em contextos interacionais, para depois poderem distinguir aspectos concernentes à AC. O histórico começou listando os estudos dos atos de fala, dentro da filosofia da linguagem de Austin, observando o uso da linguagem para realizar ações sociais.

A Sociolinguística, derivada da Linguística e da Sociologia, também projetou seu olhar sobre a fala ao considerar as variações existentes em diferentes contextos sociais. Hymes, com a Etnografia da Fala, desenvolveu um método para examinar a fala como sendo um objeto de descrição etnográfica, passível de análise, como qualquer outro componente cultural (POMERANTZ e FEHR, 2000).

A Semiótica também é citada por Pomerantz e Fehr (2000) como outra disciplina que direcionou seus estudos para além da sintaxe e da semântica, observando também aspectos pragmáticos da linguagem. Após reconhecer que todas essas teorias analisam, em alguma instância, a fala-em-interação, os autores das várias disciplinas citadas anteriormente, se dedicaram a listar características que são capazes de diferenciar a AC de outras correntes teóricas (POMERANTZ e FEHR, 2000, p. 103-104). Sobre esses aspectos, nos detemos na próxima seção, que traz a teoria da Análise da Conversação e, em seguida, características do turno da fala e do reparo, elementos conversacionais que fazem parte do nosso escopo analítico.

2.1 A Análise da Conversação

A conversa é um intercâmbio cultural por excelência, ou como propõe Tusón Valls (2010, p.11), ela “faz parte de nossa vida de uma maneira essencial”⁷. Para efetivar essa troca existe a necessidade de que sejam ativados conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Para estudar esse fenômeno que faz parte da realidade, a AC é uma das teorias que permite observar o funcionamento linguístico de modo a favorecer a conversação (DIONÍSIO, 2001).

A AC nasceu nos anos 70 e atualmente seus pressupostos teóricos têm apoiado os estudos da fala-em-interação (SILVA, 2009; GARCEZ, 2006). Para Binet (2010, p. 1), a AC é “um domínio de investigação delimitado e desenvolvido de acordo com orientações de pesquisa de cunho etnográfico”. Para Pomerantz e Fehr (2000), a AC teve seu início marcado

⁷ Tradução nossa. Todas as citações em línguas estrangeiras ao longo do texto serão traduzidas, sob nossa responsabilidade.

um pouco antes, em meados da década de 1960, com um enfoque direcionado ao estudo da organização social e as autoras atribuem seu marco aos primeiros trabalhos de Sacks.

Sacks foi o primeiro a ver possibilidades de análise num evento tão comum como a conversa (SILVA, ANDRADE e OSTERMANN, 2009; POMERANTZ e FEHR, 2000; BINET, 2013), e posteriormente Schegloff e Jefferson retomaram seus ensinamentos e começaram a teorizar sobre a AC, observando que a conversa obedece a regras. Algumas observações a que chegaram os primeiros estudos é que normalmente a troca entre os interlocutores se repete, com cada um expressando-se a um momento e que as falas sobrepostas, apesar de serem comuns, são mais breves que as falas onde a troca está bem marcada.

Silva, Andrade e Ostermann (2009) acrescentam que, conforme a AC, a fala tende a ser formada por pares adjacentes, ou seja, aquilo que uma pessoa fala antecipa e limita o que será dito pela outra pessoa, por exemplo, em uma situação de convite o par adjacente desse convite será uma recusa ou um aceite. É interessante observar que, ainda constituindo-se, normalmente, de forma pareada, as possibilidades de resposta antecipadas pela primeira pessoa podem dar-se de maneiras distintas e, sob essa perspectiva, temos o fator cultural, pois o fato de estar inserido em determinada cultura vai influenciar no modo como essa resposta pode ser dada. Assim, como a formação do par adjacente é determinada culturalmente, a questão da tomada de turnos também pode ser.

Pomerantz e Fehr (2000) chamam a atenção para uma problemática que surgiu no entorno da criação do nome *Análise da Conversação*. Há o relato de que a escolha desse nome para essa corrente teórica causou certa confusão com relação à concepção analítica dessa tradição de pesquisa no que diz respeito ao nome ‘conversação’, isto porque alguns pesquisadores diferenciaram a fala cotidiana informal da fala institucionalizada, a formal. Nas palavras de Pomerantz e Fehr (2000), os estudiosos

[c]onsideram que a ‘conversação’ se refere à fala informal que ocorre nos âmbitos sociais cotidianos, e ‘fala institucional’ à fala formal que ocorre nos contextos institucionais e esperam que os analistas da conversação estudem somente o primeiro desses domínios. Mas aos analistas da conversação lhes interessa a ação que acontece em ambos contextos, de modo que não consideram analiticamente necessário estabelecer uma distinção a priori entre os dois. (POMERANTZ e FEHR, 2000, p. 102)

Para os autores, os analistas da conversação se interessam tanto pela fala informal quanto pela fala institucional. Em outras palavras, a AC abrange estudos tanto de conversa

cotidiana quanto de conversa em contexto institucional. Em nota ao final do texto citado, Pomerantz e Fehr (2000) esclarecem que fala-em-interação foi um termo proposto com o fim de evitar uma possível confusão com o termo AC no sentido de que este último se ativesse exclusivamente aos estudos da fala informal, mas não situam o momento exato em que esse termo veio a público.

Sobre essa problemática também temos a contribuição de Tusón Valls (2010) que diz:

[o] problema que traz o termo ‘conversação’ é algo mais complexo. Algumas vezes se utiliza com um sentido genérico, que recobre qualquer tipo de interação oral, enquanto outras vezes se usa de forma restrita como sinônimo de conversação espontânea, não planejada, distinguindo de outros tipos de interações orais como podem ser a entrevista, o debate, etc. (TUSÓN VALLS, 2010, p. 14)

Com essa citação, Tusón Valls (2010) explicita que a conversação é um termo que traz em si certa ambiguidade, inferindo que diferentes autores ou teorias podem considerá-la diferentemente, como percebemos nas considerações sobre a fala-em-interação e sobre a fala-em-interação institucionalizada. Em outras palavras, a conversação pode ser tomada como qualquer situação de interação oral ou de maneira mais restrita, como o gênero oral ‘conversação’ com suas regras específicas e de característica distinta de outros gêneros orais, como o debate, a entrevista, o seminário, etc. Nesse sentido, a fala institucional, com características distintas da conversa informal, também interessa à AC.

Ten Have (2004) também concorda que AC e Análise da fala-em-interação tem o mesmo foco de análise e deixa isso em evidência ao definir o olhar da AC que para ele “estuda a organização social da ‘conversação’ ou ‘fala-em-interação’, mediante uma detalhada inspeção de gravações e transcrições feitas dessas gravações” (TEN HAVE, 2004, p.1) e define a AC como sendo “a empresa de analisar as interpretações em interação” (TEN HAVE, 2004, p. 22)

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 40), ao escreverem sobre a sistemática para a organização da tomada de turnos, afirmam que a conversa é a fala-em-interação. De acordo com eles, “[o] sistema de tomada de turnos que estamos descrevendo diz respeito à conversa, isto é, a fala-em-interação”. Vale ressaltar que os teóricos que citamos anteriormente (TUSÓN VALLS, 2010; TEN HAVE, 2004; POMERANTZ e FEHR, 2000; GARCEZ, 2006) também seguem a linha de pensamento iniciada por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), que iniciaram os estudos nessa área.

Para diferenciar a AC de outras correntes teóricas que tratam da fala, Pomerantz e Fehr (2000) listam 3 particularidades dessa vertente, além de 5 passos que podem ser seguidos numa análise. As três particularidades com relação ao olhar sobre as questões analíticas são:

- 1) os analistas da conversação rechaçam a utilização de definições teóricas e conceituais dos temas de pesquisa estipuladas pelo pesquisador, mas sim procuram explicar os pontos que são relevantes para os participantes em uma interação;
- 2) a AC se atém aos detalhes da organização temporal do desenvolvimento da ação e da interação, e às diversas contingências interativas que acontecem no seu transcurso;
- 3) a perspectiva assumida pela AC conduz à uma concepção das regras de maneira diferente de outras correntes teóricas. Ao invés de considerar as regras como uma forma teoricamente determinada de explicar a ação humana, a AC as trata como pautas específicas que fazem parte da atividade que pretendem explicar. (POMERANTZ e FEHR, 2000, p. 104, 105, 106)

Além das especificidades mencionadas anteriormente, Pomerantz e Fehr (2000) sugeriram algumas ferramentas de análise das quais fazem uso os analistas da conversação. Antes disso, esclarecem que, para concretizar as análises, os analistas utilizam diferentes abordagens e não há um único método que possa ser considerado como correto. Os caminhos sugeridos para análise são:

- selecionar uma sequência, que apresente certa abertura e fechamento;
- caracterizar as ações no interior de uma sequência;
- considerar de que modo as escolhas feitas pelos falantes podem facilitar a interpretação das ações;
- considerar de que maneira a duração e a tomada de turnos pode facilitar a interpretação;
- considerar de que forma a maneira de agir influencia a relação entre os interagentes ou suas identidades dentro da interação.

Além desses aspectos, considerados os mais importantes por Pomerantz e Fehr (2000), há ainda um sexto ponto de análise trazido somente nas considerações finais do trabalho citado, mas não explorado em detalhes ao longo do texto, que é a organização dos temas.

Duranti (1992, p. 267) ao delimitar o escopo de estudo da AC ressalta que “aquilo que se encontra na interação (por exemplo, em uma transcrição) é a única fonte legítima de conhecimento para deduzir do que se ocupam os falantes”, assim, o autor descarta as possibilidades de considerações extra contextuais para construir a identidade e as relações dos

interagentes. Portanto, elementos não verbais devem estar devidamente expressos em uma transcrição e elementos extra contextuais, típicos de considerações etnográficas ou de estudos na área da Análise do Discurso, por exemplo, são desconsiderados em uma análise conversacional, que se atém, exclusivamente, ao registro de fala-em-interação.

Antes de seguir com outras considerações teóricas sobre a AC, é importante elucidar alguns fatores sobre a organização da conversa, que guiou os estudos na área da AC e são referência para os estudos que se desdobraram em outros contextos de fala-em-interação. De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (2003/1974), estes 14 fatores podem ser observados numa conversa, o que evidencia sua organização:

- (1) A troca de falantes se repete, ou pelo menos ocorre.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
- (10) O número de participantes pode variar.
- (11) A fala pode ser contínua ou descontínua.
- (12) Técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar.
- (13) Várias ‘unidades de construção de turnos’ são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a ‘extensão de uma palavra’ ou podem ter a extensão de uma sentença.
- (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema. (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003, p. 14-15)

Analisando os aspectos da descrição de análise feita pelos autores, percebemos que, ao observar a conversa cotidiana, encontramos elementos que podem ser reconhecidos na fala-em-interação institucional, como, por exemplo, a fala institucionalizada de sala de aula.

Cabe ressaltar que esses 14 fatores foram delineados pela primeira vez em 1974 (a referência de 2003 trata-se de uma tradução), momento que a AC começou a ser teorizada e quando houve a constatação que a conversa cotidiana obedecia a regras. Atualmente o modelo poderia ser questionado por não se considerar, por exemplo, contextos variados e relações de

poder. Sabe-se, por exemplo, que em muitas conversas o turno pode ser mantido por mais tempo ou simplesmente não ser cedido porque quem o domina exerce uma relação de poder com seu interlocutor, seja de ordem social, intelectual ou de qualquer outro tipo ou hierarquia. Além disso, fatores culturais também vão influenciar nessa organização, um exemplo disso seriam culturas em que a mulher só pode dirigir a palavra a outras mulheres ou só pode tomar a palavra se o turno lhe é cedido.

Para encerrar nossa seção, podemos entender que a Análise da Conversação (AC) preocupa-se por estudar a conversa ou a fala-em-interação, que pode ser uma conversa espontânea ou uma fala com uma organização e regras distintas, como um debate ou a fala que ocorre no ambiente de sala de aula, por exemplo.

A seguir, tratamos do turno de fala e do reparo, elementos que fazem parte da nossa análise de dados.

2.1.1 O turno de fala

A organização da tomada de turnos é essencial em uma conversa ou em outros sistemas de trocas de falas e é, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p.11), “gerenciada localmente, administrada pelas partes, controlada interacionalmente e sensível a ajuste ao interlocutor”. Nesse sentido, cabe aos interagentes gerir a extensão e a troca entre os turnos e estabelecer ajustes que vão sendo estabelecidos ao longo da interação.

Briz (2006) vê a própria conversa como uma sucessão de turnos e compreende turno como sinônimo de ordem, além de definir como sendo “um mecanismo de regulação social em qualquer interação” (BRIZ, 2006, p. 275). Ainda sob a concepção de Briz (2006, p. 275), “dar o turno é favorecer ou fazer possível uma ação” e “tomar o turno é exercer a ação outorgada pelo outro”.

Cestero Mancera (1994a), assim como Briz (2006), vê a conversa como uma sequência de turnos, percebendo o turno como uma unidade básica e a alternância entre os turnos como uma ação recorrente, tal como dispõe a seguir:

- 1. Uma unidade básica (o ‘turno’), definida como ‘período de tempo que começa quando um falante começa a falar e termina quando essa pessoa para de falar’. Nesse período de tempo um falante emite uma mensagem com a intenção de oferecê-la completa.

- 2. Uma ação recorrente (a 'alternância'), que consiste em que quando um falante finaliza sua mensagem outro pode tomar a palavra para emitir a sua. (CESTERO MANCERA, 1994a, p. 84)

No excerto anterior, faz-se necessário observar que, nem sempre a troca de turno constitui-se em um modelo tão harmônico como no apresentado pela autora. Muitas vezes a intenção de oferecimento de uma mensagem completa não se cumpre, ainda que este seja o desejo do falante e, muitas outras vezes, existe a presença de turnos sobrepostos, ou seja, não necessariamente um falante espera que o turno anterior seja finalizado para iniciar o seu turno.

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) descreveram a tomada de turnos para sistematizar a conversa cotidiana. A partir dessa organização foi possível pensar a tomada de turnos em outras organizações de fala, que não a conversa cotidiana. Na sala de aula, contexto de nossa investigação, por exemplo, temos a fala-em-interação institucionalizada, portanto, ao estar no molde institucional a fala passa a ter um objetivo a ser cumprido, identidades estão em jogo e, normalmente, há tarefas a serem executadas (JUNG e GONZALEZ, 2009). Assim, a tomada de turnos é organizada de maneira distinta do que ocorre na conversa cotidiana.

Goffman (2013a), ao discorrer sobre a situação social, pondera que o turno de fala é que dá sustentação à fala e que deve haver uma colaboração mínima entre os interlocutores envolvidos para sua manutenção. Esse pensamento está de acordo com o postulado por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003). Sobre esse assunto, Goffman (2013a) pontua:

[j]ogos de cartas, casais em um baile, equipes cirúrgicas durante uma operação e brigas de soco servem como exemplo de encontros; todos ilustram a organização social de uma orientação corrente compartilhada e todos envolvem um entrelace organizado de atos de algum tipo. Quero sugerir que, quando a fala ocorre, ela ocorre desse tipo de arranjo social. É claro que o que é organizado aí dentro não são jogadas ou passos ou procedimentos ou investidas, mas turnos de fala. Note-se, então, que no lar natural da fala, a própria fala não está sempre presente. (GOFFMAN, 2013a, p. 18)

No excerto, Goffman (2013a) atribui à fala uma organização social, que não existe fora de um contexto e conta com toda uma maquinaria extralinguística que entra em cena quando existe um encontro, que para ele é sempre social, seja ele permeado ou não por falas, e os estudos relacionados aos turnos de fala, ainda sob seu olhar, estão dentro das pesquisas que versam sobre a interação face a face.

Philips (2013), seguindo a orientação de olhar para a situação social, fato negligenciado em muitas pesquisas linguísticas, de acordo com Goffman (2013), questiona,

em um de seus estudos, “como é que um ouvinte, falante em potencial, exerce controle sobre os turnos de fala de outros falantes? Como é que esse ouvinte influencia a estrutura sequencial da conversa?” (PHILIPS, 2013, p. 22), e assim, surgiu no cenário dos estudos sobre a interação a inclusão da “participação do(a) ouvinte na construção da conversação”. (FERNANDES, 2000, p.97)

Ao comparar, em seu estudo, interações entre anglo-americanos e índios Warm-Springs, Philips (2013, p. 43) chegou à conclusão de que há uma variação cultural “na maneira em que os modos de comunicação verbal e não-verbal interagem na ordenação da fala” e ao observar os gestos empregados, as inclinações e movimentações do corpo, os movimentos dos olhos, da boca e da face, em geral, ela notou que:

[o]s comportamentos de falantes e ouvintes se diferenciam um do outro principalmente pelo fato de o falante se comunicar tanto verbal quanto não-verbalmente, enquanto o ouvinte se comunica somente de forma não verbal. (PHILIPS, 2013, p. 26)

Assim, concordando com suas considerações, é inegável o reconhecimento da participação ativa do ouvinte na construção e tomada de turnos, pois seu comportamento vai influenciar em todo o modo organizacional da interação em si. Dalacorte (2003, p. 39), sobre este assunto, contribui dizendo que “um fato básico da conversação é que os papéis do falante e do ouvinte mudam, e isto ocorre com poucas sobreposições e poucos silêncios”.

Goffman (2013b, p.119), discutindo a estrutura de participação na interação e o papel do ouvinte, cita a presença dos ouvintes ratificados endereçados, que são os ouvintes a quem a fala está endereçada, e os ouvintes ratificados não endereçados numa conversação, que são aqueles que participam de forma passiva da conversa, como se fossem espectadores. A esse respeito, ele discute que seria ideal que houvesse um equilíbrio e que nenhum desses papéis fosse desempenhado com maior frequência, mas na prática há uma variabilidade muito grande em relação a isso. O autor ainda faz referência, em seu texto, à presença de uma pessoa na interação que exerça o papel de ‘responsável’, ou seja, “alguém cuja posição é estabelecida pelas palavras faladas, alguém cujas crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam” (GOFFMAN, 2013b, p. 134) e nesse caso a pessoa ocupa alguma identidade específica, exerce algum papel institucional.

Van Lier (1988, apud DALACORTE, 1999), ao observar a interação em sala de aula, considera alguns aspectos para a mudança de turno nesse contexto, que são:

tópico, ou o(s) assunto(s) tratado(s) durante a aula; auto-seleção, ou seja, a participação voluntária do aprendiz, que se auto seleciona para falar; alocação, ou seja, a solicitação ou escolha preestabelecida de um aprendiz por parte do professor ou colega para falar; a sequência, ou seja, o turno produzido dentro da sequência de turnos PRA⁸ ou da sequência corrente. (DALACORTE, 1999, p. 29)

E a partir do embasamento explicitado anteriormente, Dalacorte (1999) desenvolveu sua análise sobre a participação de aprendizes em interação na sala de aula a partir da produção de turnos e chegou aos tipos de turnos listados na sequência:

- turnos solicitados pela professora ou colega para responder a alguma pergunta;
- turnos voluntários para responder a perguntas;
- turnos voluntários relativos a dúvidas ou dificuldades;
- turnos voluntários para introduzir assunto ou comentário;
- turnos solicitados para correção;
- turnos relativos a interrupção e/ou sobreposição;
- turnos solicitados para participar da reprodução de atividades em par ou em

grupo;

Considerando esta parte da análise realizada pela pesquisadora, sua conclusão é de que:

[o] evento de sala de aula apresenta uma estrutura preestabelecida na qual a alocação dos turnos é feita pelo professor que detém o poder de decisão sobre quais dos participantes podem tomar o turno. Os resultados deste estudo mostram, no entanto, que, de fato, a decisão de participar é do próprio aluno. (DALACORTE, 1999, p. 143)

Como pudemos observar, a produção dos turnos em um evento de fala-em-interação institucionalizada difere da conversa cotidiana, mas guarda as características básicas. O fator divergente é atribuído ao papel exercido pelo professor, que gerencia a troca de turnos entre os alunos, e a manutenção das características básicas que os turnos de fala institucionais têm com relação à fala cotidiana dizem respeito à sua organização, tal como postularam Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p.14-15).

Sobre a organização dos turnos, Abeledo (2008, p. 51) acrescenta que “[a] organização da tomada de turno é o modo de funcionamento mediante o qual os participantes mostram uns aos outros, com a ação que constitui cada turno, a sua compreensão do turno

⁸ PRA é a sigla utilizada para pergunta-resposta-avaliação. Corresponde à sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação), discutida em nossa seção sobre o Revozeamento.

anterior”. Com essa contribuição, percebemos, também, a consideração do ouvinte enquanto participante ativo na construção dos turnos.

Em sua tese, García (2009) argumenta que os falantes não nativos de língua espanhola possuem maior dificuldade para tomar o turno, preferindo esperar o momento apropriado para realizar a transição de turno a interromper. A mesma constatação é verificada, também, em Solano (2010). Com relação à temática, García (2009) conclui que os não nativos também têm preferência pela manutenção de um mesmo tema a introduzir um novo ou dar por encerrado um tema que tenha sido proposto durante a conversação. Ainda que durante todo o estudo não haja uma afirmação enfática de como deve ou deveria ser a tomada de turno em língua espanhola, ao propor um estudo contrastivo e afirmar que os não nativos esperam o turno em vez de tomá-lo, podemos inferir por essa constatação e por observação empírica de interações entre nativos em situações reais e através de vídeos, que os nativos de língua espanhola tendem a tomar o turno para participar das interações em que estão inseridos.

Sobre esse aspecto do turno especificamente em língua espanhola, Ambjoern (2008) constata que:

[e]m geral, os estudantes falam um espanhol mais característico da língua escrita que da falada, não sendo conscientes das diferenças existentes entre o discurso oral e o escrito ou das razões que motivam tal diferença. Sua linguagem não inclui, na prática, fenômenos comuns e naturais da língua falada como poderiam ser os enunciados suspensos, os alargamentos de sílabas e palavras, as repetições de sílabas e palavras, as auto correções... (AMBJOERN, 2008, p. 10)

Assim, participar da conversa, seja ela institucionalizada ou não, requer do falante a percepção da ação que está sendo desenvolvida para que ele possa produzir os turnos em sequência, além de reconhecer características dos elementos conversacionais pertencentes à língua estrangeira estudada. Ambjoern (2008) chama a atenção para essas características da língua falada que são, geralmente, negligenciadas no estudo de uma LE. Nessa perspectiva, García (2008, p. 104) considera que, na troca de turnos, existem maneiras para interromper um turno que sejam culturalmente mais adequadas que outras, assim como existem interrupções mais amenas no sentido de não serem capazes de colocar em risco o desenvolvimento da conversação, por exemplo, as interrupções colaborativas.

Na próxima seção, discutimos aspectos da interação relacionados ao reparo, que são soluções a problemas conversacionais ocorridos dentro dos turnos. Assim, turno e reparo são interdependentes no sentido em que um necessita do outro para sua realização.

2.1.2 O reparo na conversação

Os eventos de fala-em-interação, sejam eles institucionais ou não, estão passíveis de problemas que possam surgir durante a interação. Para solucionar tais problemas existe o fenômeno do reparo que, de acordo com Loder, Gonzalez e Garcez (2002, p. 117), consiste em “um conjunto de práticas para a resolução de problemas de escuta, produção e entendimento/compreensão apontados pelos participantes ao longo da interação”. Para Barbosa (2009, p. 102), “[c]ortes, pausas preenchidas, prolongamentos vocálicos, (...) não apenas anunciam operações de reparo, como também constituem os próprios procedimentos de reparo”.

O reparo não é, necessariamente, uma correção, mas um conjunto de estratégias utilizadas pelos falantes com a intenção de manter a intersubjetividade interacional (LODER, 2008), portanto, é um fenômeno mais amplo. Esse entendimento dialoga com o estudo de Loder, Gonzalez e Garcez (2002) que evidencia que a prática do reparo é algo que faz parte da conversa e na solução de mal-entendidos os participantes da interação mantêm a intersubjetividade.

Loder (2008) aponta que os problemas durante as interações são, normalmente, *de escuta*, quando um dos interagentes não escuta o que o outro falou, *de produção*, quando o falante produz algo e se engana durante a produção ou de *entendimento*, quando os participantes da interação não entendem o que foi proferido (LODER, 2008, p. 95). Todas essas falhas, quando não solucionadas através do reparo, podem ameaçar a manutenção da intersubjetividade presente no contexto. É importante ressaltar que, se as divergências não são percebidas dentro da interação a ponto de interromper a ação em curso, não há ‘problema’. (LODER, 2008, p. 99).

Barbosa (2009), sobre o reparo, teoriza que:

[o] falante recorre a reparos com vistas não apenas à correção de ‘erros’ interacionalmente identificados, mas com finalidades várias como explicitação ou atenuação da informação processada, argumentação, ou

dilação do discurso por necessidade processual. (BARBOSA, 2009, p. 92-93)

Assim, a autora concorda com Loder (2008), ao entender o reparo como um fenômeno mais amplo que a correção.

Para que reparos sejam feitos é necessário que isso ocorra pelos interagentes através dos turnos e há alguns tipos: podem ser realizados pelo próprio falante que ocasionou o problema; por outro interlocutor que perceba o problema; pode ser iniciado por outro e concluído por quem ocasionou; ou ser iniciado por quem ocasionou e finalizado por outro interlocutor. (LODER, GONZALEZ E GARCEZ, 2002, p. 117).

Salimen e Conceição (2009) apontam que a sala de aula como espaço institucionalizado propicia uma incidência maior de reparos feitos pelo outro, assim há a recorrência de reparos iniciados e levados a cabo pelo outro sem que isso cause despreferência, ou seja, sem que haja estranhamento, e isso é mais comum na sala de aula que em uma conversa cotidiana, por exemplo.

Sobre a questão dos turnos relacionados ao reparo, podemos afirmar que um depende do outro, tendo em vista que os reparos são realizados nos turnos “dentro de um espaço sequencial de oportunidades próximas à fonte de problema” (LODER, 2008, p. 100) ou com as palavras de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 48): “o sistema de tomada de turnos e a organização do reparo são, desse modo, ‘feitos um para o outro’ em um duplo sentido”. Ainda sobre esse assunto, Loder (2008) acrescenta:

[p]or um lado, a organização do reparo depende da organização da tomada de turnos, porque é por meio dessa última que a troca de turnos, necessária para iniciar e levar a cabo o reparo, se torna possível; por outro lado, a organização de tomada de turnos depende da organização do reparo, porque é essa última que permite resolver os problemas que recorrentemente surgem ao longo da interação e, conseqüentemente, ao longo da tomada de turnos. (LODER, 2008, p. 96)

Portanto, apresentar ou analisar a sequência de turnos implica na apresentação da organização do reparo, estrutura conversacional que permite, ao(s) falante(s), corrigir problemas surgidos na fala-em-interação.

O texto de Loder (2008) apresenta um estudo detalhado sobre a iniciação do reparo e suas trajetórias, tendo como referência o trabalho de Loder, Gonzalez e Garcez (2002). Sobre a iniciação, Loder (2008, apud SCHEGLOFF *et al*, 1977) identificou as seguintes situações:

- 1) iniciação antes do final da unidade de construção do turno (UCT) onde se localiza a fonte de problema;
- 2) iniciação no lugar relevante para a transição de turno (LRT);
- 3) iniciação no turno seguinte ao que contém a fonte de problema;
- 4) iniciação no turno subsequente ao turno que segue a fonte de problema (isto é, no terceiro turno em relação ao da fonte de problema. (LODER, 2008, p. 100-102)

Ao identificar os tipos de início de reparo, Loder (2008) ressalta a semelhança existente entre os itens 2 e 4, por serem, ambos reparados pelo falante que ocasionou o problema na interação, ou seja, exemplos de auto-reparo.

Já as trajetórias do reparo e as exemplificações a partir de análises, ainda segundo Loder (2008), em ordem de oportunidade de recorrência são:

- 1) reparo iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (por exemplo, o falante interrompe a construção de seu turno e refaz parte do que disse);
- 2) reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o falante interrompe a produção de seu turno para procurar o nome de alguém sobre quem está falando, e o interlocutor produz um item que preenche essa lacuna);
- 3) reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve o problema no turno seguinte ao da iniciação);
- 4) reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para o problema). (LODER, 2008, p. 113-115)

Para finalizar as ocorrências de trajetória de reparo, Loder (2008) ainda faz menção a dois tipos que só podem ocorrer caso todas as trajetórias listadas anteriormente sejam esgotadas, isto é, caso todas as oportunidades de reparo tenham sido perdidas; são elas: o reparo em terceira e em quarta posição. O reparo em terceira posição, de ocorrência comum, consiste em reparar problemas de entendimento com estruturas do tipo *eu não quis dizer isso*. Já o reparo em quarta posição, de ocorrência mais rara e ainda não transcrito e analisado em língua portuguesa, segundo Loder (2008), é realizado quando um problema de entendimento não é logo percebido e os falantes só iniciam o reparo em quarta posição. O fato desses últimos tipos de reparos serem menos recorrentes está de acordo com o que Marcuschi (2007) já tinha apontado há muito tempo⁹:

⁹ O texto original de Marcuschi foi publicado pela primeira vez em 1946. A edição utilizada por nós é a 6ª, publicada em 2007.

[u]ma hipótese explicativa da preferência pela auto-correção auto-iniciada e realizada no interior do turno em que a falha aparece seria a seguinte: já que a conversação se dá como um encadeamento de sequências, a correção que não for feita na primeira posição possível tende a não ser retomada. (MARCUSCHI, 2007, p. 32)

Marcuschi (2007) apesar de ter nomeado a seção do livro em que trata do assunto de *Reparações e correções*, ao longo do texto trata correção e reparo como sinônimos.

A explicitação das estruturas e tipos de reparo têm por finalidade expor algo mais amplo, que é a própria estrutura da interação em que as ações vão sendo construídas em conjunto.

Na próxima seção, apresentamos detalhes da fala-em-interação e, em seguida, da fala-em-interação institucionalizada.

2.2 A fala-em-interação

Garcez (2006), ao questionar como a interação ocorre em sala de aula a partir da análise dos turnos de fala recorrentes nesse cenário, conceitua a fala-em-interação como sendo a “noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (GARCEZ, 2006, p. 66). Entendendo que a fala-em-interação ocorre na sociedade em suas instituições, o autor concorda que essa sociedade, bem como suas instituições fazem-se na interação das pessoas a cada momento e não são conceitos pré-construídos, mas tecidos a cada encontro.

Kanitz e Frank (2014, p. 5) definem a fala-em-interação como “o lugar primordial em que a ação e a ordem social são produzidas pelas pessoas”. Sob essa ótica, percebe-se o diálogo com o proposto anteriormente por Garcez (2006) nesse e em outros estudos que têm destacado a fala-em-interação. Abeledo et. al. (2014, p. 133) concordam com a definição de Kanitz e Frank (2014) e acrescentam que na fala-em-interação um “mundo conhecido em comum é co-construído” e, em um contexto de LE, o ‘mundo’ em comum pode referir-se aos conhecimentos compartilhados de LM, que estão presentes no contexto, e ao ‘mundo’ aprendido ao longo de um processo de ensino e aprendizagem de LE.

Percebe-se, pelas definições trazidas até aqui, que a fala-em-interação é marcada por um fazer interacional, em que as pessoas envolvidas na conversa praticam ações enquanto

interagem. A fala-em-interação pode, também, ser caracterizada como o objeto de estudo da ACE e, nessa perspectiva, a fala é estudada por ela mesma, com o que ela faz e caracteriza no momento em que está sendo analisada, através das transcrições. Elementos extras ou subjetivos são descartados, pelos analistas, ao se analisar a fala-em-interação. Sobre este assunto, Passuello e Ostermann (2007) explicam que

[a] perspectiva da análise da conversa etnometodológica trata da fala como uma forma de ação social, ou seja, como uma forma de fazer coisas no mundo (discordar, reclamar ou apresentar uma identidade em particular). Assim, a análise da conversa de base etnometodológica investiga como as pessoas envolvidas em uma interação compreendem o que sua fala está fazendo. (PASSUELLO e OSTERMANN, 2007, p. 245)

Abeledo (2010, p. 108), para dialogar com o excerto anterior, diz que a ACE possui uma “tecnologia analítica”, que limita as interpretações que estão fora do contexto revelado pela transcrição, o que pode evitar, ainda segundo a autora, o “subjetivismo” na hora de interpretar os dados.

Na próxima seção, discutimos a fala-em-interação institucional.

2.2.1 A fala-em-interação institucional

Os falantes, ao participar de outros eventos comunicativos que não a conversa cotidiana, utilizam-se da fala-em-interação institucional para poderem melhor adequar-se às convenções exigidas em cada contexto.

Del Corona (2009) explica que as interações apresentam particularidades que as fazem distintas de instituição para instituição, assim, a interação não ocorre da mesma maneira em um consultório médico, em um tribunal, em uma cerimônia de casamento ou na sala de aula, somente para citar alguns exemplos de instituições. Ou ainda, “o que dá caráter institucional à fala é a co-construção das identidades dos participantes como representante e cliente da instituição” (DEL CORONA, 2009, p. 16).

Conceição (2008) resume, de maneira clara, a diferença entre a conversa e a fala-em-interação institucional:

[p]ortanto, a diferença entre a conversa cotidiana e a fala-em-interação institucional está no fato de a conversa não exigir de seus participantes um conhecimento especializado, por ser universalmente praticada, enquanto a

fala-em-interação institucional requer certo aprendizado de suas práticas. Uma das diferenças entre uma interação em contexto institucional de sala de aula e a conversa é verificada primordialmente nas modificações no sistema de tomada de turnos. (CONCEIÇÃO, 2008, p. 15)

Para a autora, as instituições exigem do falante um conhecimento especializado, que o mantém na interação institucionalizada e cita a sala de aula como uma das instituições em que isto acontece. O fato de haver na sala de aula um (ou mais) professor(es) e alunos, fazem com que esse tipo de interação seja distinta de uma conversa, por exemplo, e, habitualmente, os turnos de fala são bem marcados pelas falas de professores e seus alunos. Garcez (2006) vai chamar essa marcação de turnos normalmente convencionalizada na sala de aula como sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação), em que o professor inicia a fala, o aluno responde e o professor fecha a fala fazendo uma avaliação do que foi dito pelo aluno.

Para Garcez (2006), a conversa cotidiana, elemento básico dos estudos da AC, ao sofrer modificações para adaptar-se aos contextos institucionais, poderia ser reconhecida como uma fala-em-interação institucional, assim ele pontua que: “se faz mesmo sentido falar de fala-em-interação de sala de aula como algo que tem realidade convers/acional para os participantes das ações nesse cenário” (GARCEZ, 2006, p. 67). Saber em que sentido essa fala-em-interação da sala de aula se difere de outras falas e como as pessoas imbricadas nesse processo comportam-se para institucionalizar esse espaço é importante para entender como se dá a construção de conhecimento nesse espaço interacional. Nesse contexto, também é importante ressaltar que as identidades dos participantes, ou atores sociais que fazem parte da sala de aula, são relevantes por ajudar na construção dessa instituição.

Ao propor uma realidade convers/acional para a fala-em-interação, os estudos de Celce-Murcia (2007) dialogam com os de Garcez (2006). Para Celce-Murcia (2007), a competência interacional abrange as competências acionais e conversacionais, sendo a primeira constituída pela capacidade de compreensão e produção dos atos de fala e a segunda entendida como a capacidade de adequação às regras conversacionais, tais como a tomada ou manutenção dos turnos de fala.

Abeledo (2010, p. 103) destaca que “a sala de aula é um evento social no qual a vida acontece, no qual os(as) participantes produzem a realidade, e não simplesmente um lugar no qual as pessoas se preparam para a vida lá fora” e com base nisso pode-se entender que a sala de aula é uma instituição formada pelas ações que a caracterizam e não por um lugar físico que a determina como sendo uma sala de aula. Por isso mesmo, a sala de aula

pode estar em qualquer lugar e ser de qualquer tamanho, o que vai defini-la são seus atores e suas ações e não seu espaço físico.

Drew e Heritage (1992, apud DEL CORONA, 2009, p. 23) trazem cinco aspectos que são concernentes à fala-em-interação institucional. São elas:

- escolha lexical;
- construção dos turnos;
- organização de sequências;
- organização macroestrutural;
- epistemologia social e relações sociais.

Na fala-em-interação institucional, a escolha lexical faz parte da interação. Assim, ao utilizar um vocabulário técnico, ou específico, o falante demonstra seu conhecimento para participar de determinada interação. Del Corona (2009) cita como exemplo, ainda dentro do aspecto da escolha lexical, o uso do pronome *nós*, que faz com que o participante da interação fale em nome de uma instituição ou invoque outros participantes à sua fala para conferir autoridade ou veracidade, por exemplo.

Outro exemplo que Del Corona (2009) cita como característica da escolha lexical é o uso de dados autobiográficos desconhecidos por outro(s) representante(s) da instituição:

[u]m outro tipo de escolha lexical revelador do caráter institucional da instituição é quando o cliente da instituição se refere a fatos de sua autobiografia que não são do conhecimento do representante da instituição, como por exemplo, fatos associados à noção de tempo de distância. (DEL CORONA, 2009, p. 25)

Para explicar esse fragmento, o autor relata o caso de um paciente e seu médico. Ao dizer ao médico que não bebe desde que se casou o paciente utiliza um dado desconhecido pelo médico e com isso faz com que a pergunta feita tenha de ser reformulada, pois o médico não tem a referência de tempo utilizada por seu interlocutor. Ou seja, ele utilizou uma escolha lexical inadequada para a fala-em-interação institucional ‘consulta médica’, não ofereceu elementos necessários para a compreensão. Se a interação tivesse ocorrido entre participantes de uma mesma instituição, por exemplo, a família, a escolha lexical poderia ter sido acertada e a pergunta, provavelmente, não teria de ser reelaborada. (DEL CORONA, 2009, p. 25)

Com relação à construção de turnos, a análise de fala-em-interação institucional fica por conta dos detalhes da construção dos turnos no que tange a seus participantes e suas ações. A ação desempenhada em qualquer cenário de fala-em-interação institucional vai direcionar aos participantes a construção e extensão dos turnos a serem tecidos. Por exemplo,

se um dos participantes da interação se nega a fornecer informações que o interlocutor julgue suficientes, outros turnos de fala vão sendo elaborados para que ocorra a obtenção do objetivo da ação; se com menos turnos os interagentes ficam satisfeitos e respostas são obtidas, a construção de turnos fica reduzida.

A organização das sequências na fala-em-interação institucional vai variar um pouco quando comparada à conversa. Um dos exemplos trazidos por Del Corona (2009) é a opção de auto seleção de turno, ou seja, em uma fala espontânea o participante pode se auto selecionar ou simplesmente ‘entrar na conversa’, na fala institucionalizada, normalmente o participante vai esperar sua vez ou sua indicação, dependendo da formalidade instaurada na fala-em-interação institucional para assim poder interagir e colocar em prática outros elementos pertencentes à conversa de maneira adaptada ao que o contexto exige, como o reparo da fala, a tomada de turno etc.

Na organização macroestrutural, a diferença entre a conversa e fala-em-interação institucionalizada diz respeito ao aspecto estrutural da interação. Del Corona (2009) cita as estruturas de abertura e fechamento das falas, que são mais flexíveis em uma conversa e em determinados tipos de fala-em-interação institucionalizada que em outros. A sala de aula, como evento de interação institucionalizado, é um dos exemplos em que as estruturas são menos rígidas, considerando momentos em que os alunos introduzem e mantem tópicos que, às vezes, não estão relacionados ao tema da aula, diferentemente de uma audiência, em que as estruturas são bem rígidas para que seja seguido um ritual proposto pela própria estrutura imposta pela interação. Sobre esse assunto, Del Corona (2009, p. 37) ressalta que gerenciar a organização macroestrutural é responsabilidade do representante da instituição, o que pode indicar uma “assimetria entre os participantes” da interação.

A assimetria que pode existir entre os participantes de uma interação, seja ela espontânea ou institucionalizada, é o ponto chave do último tópico trazido por Drew e Heritage (1992, apud DEL CORONA, 2009), a epistemologia social e relações sociais. Na discussão de Del Corona (2009, p.38), a simetria ou assimetria entre os participantes pode estar marcada em qualquer tipo de interação, mas há a tendência de que na fala-em-interação institucionalizada a (as)simetria esteja relacionada à identidade profissional dos participantes, ainda que esse caráter também seja co-construído durante a interação. Assim, faz-se necessário, numa análise, observar de que maneira isso ocorre e não simplesmente apontar as identidades e indicar uma (as)simetria entre os participantes, pois as posições assumidas pelos interagentes podem variar.

Para exemplificar, alguns autores orientaram seus estudos para outras esferas institucionais além da sala de aula; são eles: Del Corona (2009) com os estudos analisando audiências criminais; Borges e Ostermann (2013), direcionando as análises para contextos empresariais; Ostermann, Andrade e Silva (2013), com o olhar voltado para interações ocorridas entre médicos e pacientes¹⁰ e Del Corona e Ostermann (2012), analisando contextos policiais.

Assim, temos evidenciado que os estudos da fala-em-interação institucional contemplam a visão de linguagem em construção e que a teoria fundante da AC embasa suas análises. Sobre o contexto de análise de fala-em-interação institucional desta pesquisa, cabe a observação de que a nossa sala de aula na universidade pública (que prevê interação entre os alunos e o estímulo à uma formação mais autônoma) se aproxima mais das regras da conversa cotidiana do que da fala institucionalizada de uma sala de aula europeia, por exemplo, fato que reitera a escolha de *fala-em-interação* de forma mais abrangente no título do nosso trabalho.

Para resumir de um modo mais didático, a *fala-em-interação* pode ser compreendida como a *conversa espontânea, informal* e a *fala-em-interação institucional* como os *outros tipos de fala* que seguem determinadas regras específicas além das características que fazem parte da conversa, como as listadas anteriormente por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003).

Sintetizamos nossa compreensão no quadro a seguir:

Análise da Conversação	=	Análise da fala-em-interação e da fala-em-interação institucional
Fala-em-interação	=	Conversa cotidiana
Fala-em-interação institucional	≠	Conversa cotidiana

Quadro 2: Quadro comparativo

É importante salientar que o objeto de estudo da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) é a fala-em-interação e neste sentido, a fala-em-interação é tomada como a conversa no sentido amplo, ou seja, a ACE pode estudar eventos tanto de conversa espontânea quanto de falas institucionalizadas, entendendo que, com base nessa corrente

¹⁰ Inclusive há por parte da professora Ana Cristina Ostermann um projeto em desenvolvimento que engloba médicos e pacientes do Sistema único de Saúde (ver OSTERMANN, ANDRADE e SILVA, 2013).

teórico-metodológica, o contexto é construído a cada instante na interação entre os participantes. Sobre esse assunto, tratamos na próxima seção.

2.3 A ACE

A ACE, como discutido sucintamente em nossa introdução, é uma corrente teórico-metodológica que tem por finalidade analisar os eventos de fala-em-interação. No nosso capítulo de metodologia apresentamos um recorrido histórico e comparativo dessa corrente, indicando suas origens na Etnografia e na Etnometodologia, além de justificar a eleição da ACE para poder guiar nosso estudo.

Segundo Silva (2014),

[...] a ACE não acredita que as ações sociais possam ser tomadas como fatos pré-concebidos exteriores à situação interacional, pelo contrário, elas só podem ser explicadas pela observância rigorosa da interação entre os participantes e como estes significam, através da linguagem, o que está acontecendo naquele exato momento. (SILVA, 2014, p. 23)

Com base nesse excerto, entendemos que a ACE constitui uma importante ferramenta teórica e metodológica capaz de auxiliar a análise da fala-em-interação, pois ela revela uma ação social, ou seja, o falar na interação pressupõe um agir social, em que as pessoas envolvidas produzem significados que podem ser observados e descritos a partir do momento interacional vivenciado. Ainda sob essa perspectiva, Semechechem (2008) pondera que os estudiosos da ACE “buscam situações reais para descrever e interpretar, sempre priorizando a perspectiva êmica, ou seja, a maneira como os participantes demonstram uns para os outros seu engajamento na conversa” (SEMECHECHEM, 2008, p. 420).

A esse respeito, Abeledo (2008) situa seu estudo dentro da perspectiva da ACE por compreender nessa teoria uma vertente sociológica, capaz de perceber na interação a ação social, tal como justificado no excerto a seguir:

[c]omo a Análise da Conversa me parecia apropriada para o estudo de aprendizagem na interação, e percebi que não podia ser utilizada apenas como uma ferramenta analítica, mas que, pelo contrário, devia ser entendida como um empreendimento sociológico, fundamentado em uma determinada visão da ação social, senti a necessidade de estudar sua fundamentação etnometodológica, para decidir sobre sua compatibilidade com qualquer teoria de aprendizagem. (ABELED0, 2008, p. 22).

Com base nessa concepção adotada por Abeledo (2008), decidimos trilhar o mesmo percurso teórico-metodológico para nossas análises.

Garcez (2008), Loder (2008) e Silva (2014) concordam ao compreender que a ACE não se interessa pela linguagem em si, mas pela descrição das ações que são praticadas dentro da fala-em-interação e manifestadas através da linguagem. É o aqui e agora mais imediato da interação¹¹ que interessa para a ACE, o que se evidencia nesse falar-fazer em interação que é objeto de estudo da ACE. É necessário ressaltar que o aqui e agora na ACE diz respeito aos dados transcritos, que são analisados e, ainda que o contexto de produção dos dados seja relevante nas pesquisas desse escopo; as transcrições devem fornecer as informações para análise e é nessa perspectiva que há a evidência do aqui e do agora da interação.

Garcez (2008, p.17) nos apresenta, em um dos capítulos do livro organizado por Loder e Jung (2008), um percurso histórico da ACE e destaca que ela possui uma origem anglo-norte-americana, preocupando-se por estudar a ação social. O autor esclarece que a ACE é uma ramificação da Etnometodologia, cunhada por Garfinkel (2006), considerando que na década de 1960 e na década de 1970 os analistas da conversa já situavam suas pesquisas dentro da perspectiva da ACE.

É importante ressaltar que essa obra de Loder e Jung (2008) juntamente com outra obra das mesmas autoras, lançada em 2009¹², são consideradas um marco para os estudos da ACE no Brasil por reunir estudos e considerações importantes e introdutórios. Antes dessas obras, o que se tinha eram os estudos de Marcuschi (2007) em uma explanação sucinta da Análise da Conversação, de caráter mais linguístico, e a tradução para a língua portuguesa de Kerbrat-Orecchioni (2006), cujo texto original em francês era de 1943, em que se apresenta os princípios e métodos da Análise da Conversação e se reconhece na conversação seu caráter etnometodológico (GARCEZ, 2008), o que vai justificar, posteriormente, a escolha da ACE para amparar muitos estudos de fala-em-interação.

Na década de 1970, houve a publicação do texto seminal de Sacks, Schegloff e Jefferson¹³ que trata de uma descrição da tomada de turnos, com o intuito de demonstrar que a conversa cotidiana era organizada e obedecia a regras, tal como destacamos em nossa seção

¹¹ Não interessa o macro-contexto sócio-histórico-ideológico. Interessa, portanto, o que está explícito na transcrição da conversa.

¹² As obras correspondem, respectivamente, a: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Fala-em-interação Social – Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. e LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Análises de Fala-em-interação Institucional – A Perspectiva da análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

¹³ A simplest systematics for the organization of turn-talking for conversation.

sobre Análise da Conversação. Assim, houve a introdução da conversa como um objeto de investigação, graças à descrição feita por Sacks e Garfinkel em que explicitavam os métodos utilizados pelos interagentes para realizar ações dentro da fala-em-interação. Após a morte de Sacks, em 1975, Jefferson, com a contribuição de Schegloff, organizou uma obra com os estudos de Sacks, fato que contribuiu para difundir os estudos de Sacks, mesmo após sua morte (GARCEZ, 2008; SILVA, 2014).

Após esse momento de difusão dos estudos da ACE, houve a compreensão de que a conversa não era desorganizada, mas sim passível de descrição e de análise (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003; GARCEZ, 2008; LODER e JUNG, 2008) e que, como cita Garcez (2008, p. 19), “seu objeto não se restringe apenas à conversa cotidiana, mas se estende à fala-em-interação em geral”.

Trazemos, na próxima seção, os conceitos de intersubjetividade e de reflexividade, que fazem parte da ACE e estão presentes em nossas categorias de análise.

2.3.1 Intersubjetividade e reflexividade

A intersubjetividade e a reflexividade compõem alguns dos conceitos que norteiam a concepção etnometodológica¹⁴ e são indissociáveis no sentido em que fazem parte da interação. Dentro das interações, a todo instante, a intersubjetividade vai sendo construída pelos participantes e a reflexão dessa construção vai sendo tecida. Constitui-se em um ciclo que rege a própria fala-em-interação. Abeledo (2008), apoiada em Garfinkel (2006), pondera que na fala-em-interação as pessoas compartilham conhecimentos socialmente e esse partilhar em conjunto remete a um comportamento intersubjetivo, a um fazer intersubjetivo que se dá na interação. Dentro da interação, os atores sociais são capazes de refletir sobre suas ações e essa habilidade corresponde ao conceito de reflexividade.

Sobre a intersubjetividade, pode-se afirmar que ela compõe a fala-em-interação no sentido de que está presente na compreensão de mundo que os falantes têm de determinada situação e que são ativados no momento da interação. Podemos afirmar, também, que os participantes utilizam as estruturas de reparo da fala para sua manutenção, ou seja, ao corrigir eventuais problemas surgidos na comunicação, tem-se o objetivo de manter o conhecimento em comum presente na interação. Bulla (2007) assim define a intersubjetividade:

¹⁴ A concepção etnometodológica tem suas raízes na Sociologia e objetiva descrever métodos de organização social. Apresentamos essa concepção, de maneira detalhada, em nosso capítulo metodológico.

[i]ntersubjetividade pode ser concebida como a manutenção ativa de um mundo tomado como em comum pelos participantes na interação, sustentado pela suspensão da dúvida de que os interagentes possam não ter os mesmos referentes, ou concebê-los diferentemente. Esse mundo em comum tem como base o conhecimento de senso comum (*common sense knowledge*), aquilo que os interagentes acreditam compartilhar, assim como o próprio andamento da conversa sendo co-construída, os entendimentos demonstrados quanto ao que foi dito antes, e ao que poderá suceder. (BULLA, 2007, p. 25)

Assim, de acordo com Bulla (2007), os participantes ativam seus conhecimentos em comum e trabalham para sua manutenção, percebendo a intersubjetividade compartilhada entre eles e essa compreensão se dá nas estruturas da fala-em-interação no que concerne ao turno explicitado anteriormente e no turno subsequente. Garfinkel (2006, p. 310) concebe essa intersubjetividade como algo que faz parte da comunicação e que o ator imbricado na interação vai perceber nas ações de outros interagentes o que é comum entre eles, o que está sendo compartilhado. Essa percepção é o mesmo que Garcez (2008, p. 30) chama de “referentes comuns” ao explicar a intersubjetividade “como convergência entre realizadores de ações”: “certas ações prescindem de referentes comuns, seja para a sua realização, seja para todos os seus efeitos práticos no aqui-e-agora interacional ou pela vida afora”.

Já a reflexividade pode ser entendida como um dos conceitos mais importantes da investigação etnometodológica. A reflexividade consiste na capacidade que os participantes possuem de refletir a partir das falas e das ações presentes na fala-em-interação, tendo como base o senso comum (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2012). É um conceito que estabelece uma relação próxima com a intersubjetividade, pois o conhecimento do senso comum compartilhado perpassa os dois conceitos e que, para Garfinkel (2006), pode ser compreendido como uma *reserva pessoal* que os falantes têm de determinados assuntos e que permite que ele possa planejar um turno subsequente com base na reflexão que ele faz do que já foi dito ou feito nos turnos anteriores da sequência interativa.

Abeledo (2008, p. 42), sobre este conceito, acrescenta: “[c]ada ação em uma sequência de interação reflete uma compreensão do que está sendo feito com a ação anterior e, ao mesmo tempo, cria um contexto para a seguinte ação”. Nesse sentido, observa-se que o contexto também é algo construído a cada momento na interação e que os interagentes atuam reflexivamente a partir de ações anteriores e subsequentes ao seu momento de fala. Ainda sob essa perspectiva, Abeledo (2008, p. 51), pontua que: “... as ações são reflexivas, isto é, refletem uma compreensão da interação em andamento e simultaneamente produzem um contexto para a próxima ação”.

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), a fala ou o exercício dela implica em interação em que os atores envolvidos estão imbricados num processo de “influências mútuas”, para empregar o termo utilizado pela autora. Ao reconhecer que as influências são mútuas, a autora pondera que “falar é trocar, e mudar na troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8).

A esse respeito, percebemos o entremear da intersubjetividade presente na interação, pois ao visualizar a fala como um evento de troca, percebe-se que há a presença do saber compartilhado. É possível relacionar também o posicionamento de Kerbrat-Orecchioni (2006) com a reflexividade pelo fato de que o compartilhamento evidenciado na troca em seguida pressupõe mudança, e ao “mudar na troca” o interagente teve que refletir sobre o que foi compartilhado.

A troca comunicativa, ainda sob as considerações teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2006), é vista como engajamento em uma situação de interação. O simples ato de falar não pressupõe uma troca, mas para que o efeito comunicativo ocorra os participantes normalmente estão inseridos na situação, e esse envolvimento pode ser evidenciado em elementos da fala-em-interação tais como as trocas e manutenções de turnos, as pessoas que fazem parte da interação, as escolhas lexicais empregadas etc. Sobre esta temática, a autora resume, tendo em consideração que: “na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘coproduzido’, é um produto de um ‘trabalho colaborativo incessante’” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.11).

Tanto a intersubjetividade quanto a reflexividade são conceitos que só podem ser observados dentro do contexto interacional. Sobre essa questão, Erickson e Shultz (2013) esclarecem:

[u]m contexto pode ser conceptualizado não simplesmente como decorrência do ambiente físico (cozinha, sala de estar, calçada em frente à farmácia), ou de combinações de pessoas (dois irmãos, marido e mulher, bombeiros). Muito mais do que isso, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde** e **quando** elas fazem o que fazem. (ERICKSON e SHULTZ, 2013, p. 217, grifos do autor)

Assim, compreendemos na interação a noção de contexto como uma definição que supera o espaço físico, no sentido de que ele se constroi a cada instante e permite que a reflexividade também seja construída e reconstruída, dependendo do que esteja sendo dito ou observado no momento em que a interação acontece. Outro elemento que pode sofrer alteração durante a interação é com relação aos papéis assumidos pelos atores sociais. Sobre esse assunto, os autores acrescentam:

[e]sses ambientes interacionalmente constituídos surgem dentro de um universo cronológico e podem mudar de momento a momento. A cada mudança de contexto, a relação entre os papéis dos participantes é redistribuída, produzindo diversas configurações da ação conjunta. (ERICKSON e SHULTZ, 2013, p. 217-218)

Espera-se, portanto, que numa análise de fala-em-interação não sejam utilizadas categorias institucionais para identificar os participantes da interação, visto que os papéis assumidos podem sofrer variações (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014), por exemplo, no contexto de sala de aula, na fala-em-interação institucional, em que os alunos podem assumir o papel de professor e vice-versa, dependendo da configuração estabelecida no fazer interacional. Essa configuração de inversão de papéis na fala institucionalizada abre espaço para o revozeamento, uma mudança na postura tradicional assumida por professores e alunos. Sobre esse conceito, que também compõe nosso olhar analítico sobre os dados, tratamos na próxima seção.

2.3.2 O revozeamento

O revozeamento pode ser entendido como uma prática que busca propiciar a participação dos alunos na sala de aula em que a fala-em-interação acontece de maneira crítica, é um espaço em que a voz não pertence só ao professor, mas ao grupo que constroi, conjuntamente, o conhecimento.

Conceição e Garcez (2005), para definir o revozeamento, o contrapõem à estrutura triádica IRA (iniciação-resposta-avaliação) que consiste na “iniciação feita pelo professor, geralmente uma pergunta com resposta conhecida por quem pergunta. A iniciação é seguida por uma resposta dada pelo aluno. Finalmente, após a resposta, o professor faz sua avaliação” (CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005, p. 2). Tal estrutura é uma prática muito recorrente na sala de aula convencional. Para esses autores, o revozeamento foi primeiramente atribuído à O’Connor e Michaels, em 1996, e a sequência IRA à Sinclair e Coulthard, em 1975.

Em outro trabalho, Garcez (2006) atribui a reprodução de conhecimento à sequência IRA e vê no revozeamento a proposta para a construção do conhecimento, de maneira conjunta, entre os participantes da fala-em-interação. Conceição e Garcez (2005) reconhecem que no revozeamento pode haver a parte avaliativa, mas esta não se dá somente pela voz ‘autorizada’ do professor, mas por qualquer pessoa que esteja imbricada no processo, inclusive o professor, mas neste caso não seria uma voz de autoridade, e sim de complementariedade.

A proposta de revozeamento, trazida por Conceição e Garcez (2005), dialoga com as contribuições de Oliveira (2010), ao discorrer sobre a construção colaborativa de conhecimento, observando a interação oral de alunos de língua inglesa. Para o autor, ao considerar os papéis de alunos e professores no processo interacional, é possível “observar a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores” (OLIVEIRA, 2010, p. 92), o que confere, portanto, ao aluno o status de agente na construção do conhecimento.

Para que haja espaço, no cenário escolar, para que o aluno participe como um agente transformador, responsável, também, pela construção de seu conhecimento, espera-se que a figura do professor mediador se faça presente.

Ainda que o revozeamento venha com toda uma proposta inovadora de engajamento, Conceição e Garcez (2005) ponderam que, ainda assim, há um controle por parte do professor, como se percebe no excerto a seguir:

[...] apesar de ser uma prática que enseja a construção conjunta de conhecimentos mais igualmente entre as partes envolvidas no discurso pedagógico do que na sequência IRA, o revozeamento mantém o controle social por parte do professor devido à manutenção de avaliação e o controle na tomada de turno. (CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005, p. 8)

Segundo os autores, a questão da presença da avaliação e o poder no controle dos turnos confere à sala de aula revozeada uma forma de controle social, ou seja, se na sala de aula estruturada a partir da sequência IRA a manutenção do poder por parte do professor é explícita, na sala com a proposta de revozeamento o controle social é amenizado, mas não deixa de existir completamente. Fatores como avaliação e controle da tomada de turnos vão permear os cenários da sequência IRA e da sala de aula com espaço para o revozeamento, com a diferença de que na sala de aula revozeada a avaliação pode vir de qualquer voz, como mencionamos anteriormente, e o controle na tomada de turno não pertence somente ao professor, mas pode ser, também, por meio de auto seleção ou por indicação dos demais interagentes. Além disso, é necessário observar que, momentos como avaliação de fala e indicação de turnos fazem parte do contexto da fala-em-interação institucionalizada de sala de aula.

Dentro da perspectiva do revozeamento, vale a pena discutir a questão dos papéis desempenhados por professores e alunos em uma interação de sala de aula. Leffa (2012, p. 398) assinala que “não cabe ao professor planejar e ensinar, mas provocar o aluno em três instâncias: provocar discordando do aluno, provocar apresentando paradoxos e provocar lançando problemas”. Em uma estrutura de aula que não esteja presente o revozeamento, não

há espaço, segundo essa visão exposta por Leffa (2012), para que o professor possa instigar os alunos e que eles se sintam provocados. Não há no revozear uma única resposta, há a geração de autonomia por parte de aluno.

Nesse sentido, os papéis assumidos pelo professor e pelos alunos são alterados, no sentido de que o professor deixa de ser o centralizador para poder compartilhar a voz, que antes era só dele, com os demais participantes da interação em sala de aula. Nas palavras de Lopes (2015, p. 44) “o revozeamento privilegia a contribuição do aluno como produtor e autor do que diz. Ao reformular a fala do aluno, um participante (talvez o professor) dá crédito, autoria e voz ao aluno”.

Ao discorrer sobre a emancipação do professor tratando do ensino de línguas estrangeiras no passado, na atualidade e apresentando perspectivas futuras, Leffa (2012, p. 401) afirma que “a autonomia do aluno parece ter mais possibilidade de emergir, com base até no exemplo dado pelo professor, que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno”. Encontramos, nas palavras de Leffa (2012), uma concordância com a proposta de revozeamento trazida por Garcez (2005), em que a voz passa a ser compartilhada.

No próximo capítulo, explicitamos o caminho metodológico percorrido e suas origens.

Capítulo 3

Contando a história: percurso teórico-metodológico

O que está sendo dito e feito com uma fala é definido pela sua localização em uma sequência de falas, pois qualquer entendimento é contingente, isto é, provisório, adequado no momento de sua produção e suscetível de modificação... (ABELED0, 2008, p. 47)

Nossa tese trata-se de uma investigação qualitativa e está em consonância com as considerações de Creswell (2010). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa segue as seguintes características: os dados são coletados em ambiente natural, ou seja, a observação ocorre considerando a atuação dos participantes em seu próprio contexto; o pesquisador é parte da pesquisa, realizando, pessoalmente a coleta de informações; os pesquisadores qualitativos utilizam, normalmente, múltiplos instrumentos de coleta de dados; os pesquisadores criam suas próprias categorizações para organizar e analisar os dados e atribuem valor ao significado dos participantes, isto é, consideram sua visão; a pesquisa parte de um projeto emergente, que é construído ao longo da pesquisa, é flexível e não parte de um projeto prescrito rigidamente antes de sua instauração; a pesquisa é embasada em considerações teóricas; é interpretativa, em que os pesquisadores interpretam os dados que enxergam e geram uma visão holística, na tentativa de desenvolver um relato complexo da questão estudada, a partir de muitas perspectivas.

Para trilharmos o caminho da pesquisa qualitativa, considerando as características descritas anteriormente, pautamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da ACE, que tem suas raízes na Etnografia e na Etnometodologia. A partir de suas orientações, delimitamos o *corpus* que tivemos dentro do arquivo de dados gerados durante o segundo semestre do ano de 2014. Na sequência, apresentamos uma descrição detalhada de nosso contexto de pesquisa, ressaltando o ambiente de geração de dados, os participantes, os procedimentos pedagógicos e instrumentos utilizados, bem como o delineamento de seleção do nosso corpus de análise.

3.1 A Análise da Conversa Etnometodológica e suas raízes na Etnografia e na Etnometodologia

A etnometodologia se atém às ações cotidianas realizadas pelas pessoas e estuda suas reações diante das interações propostas e não tem a intenção de se colocar como um método final de pesquisa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), mas pauta-se no seu processo. É, segundo Maciel, Júnior e Capelle (2014, p. 73), “uma corrente sociológica que trabalha com a perspectiva de investigação compreensiva” e tem como seu fundador Harold Garfinkel que abriu as discussões na área a partir dos seus *Estudos em Etnometodologia*, vindo a público em 1967. Os estudos de Maciel, Júnior e Capelle (2014), fazem uma revisão sistemática da etnometodologia em bases de dados *on line* e consideram que ela é uma ferramenta que contribui para a compreensão das construções sociais. Esses últimos autores definem etnometodologia como métodos e procedimentos que são utilizados com o intuito de que se obtenha êxito em ações do dia-a-dia. Para tanto, deve-se compreender que o comportamento do ser humano não é determinado pela sociedade, mas sim produto de interação e nessa interação observa-se sua capacidade reflexiva e interpretativa.

Para Tusón Valls (2010, p. 54) “de todas as correntes que se interessam pela investigação das trocas verbais orais, é a etnometodologia a que mais avançou no registro das interações a partir de um ponto de vista formal”. Em outra publicação, Tusón Valls (2002, p. 135) diz que “o princípio básico da etnometodologia é que a realidade social se constrói, se negocia, se mantém ou se modifica; não se descobre, mas sim se interpreta”.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 20) explica que a etnometodologia possibilita descrever métodos que “os membros de uma dada sociedade utilizam para gerir como convém o conjunto de problemas comunicativos que eles têm de resolver na vida cotidiana”. A autora explica, ainda, que a etnometodologia é uma concepção teórico-metodológica que pode ser aplicada a qualquer área da atividade social e que, ao se deter nos assuntos da linguagem verbal, há o surgimento de uma vertente de estudos denominada análise conversacional, impulsionada pelos já mencionados Sacks, Schegloff e Jefferson (2003). Portanto, para a autora, as raízes da AC foram semeadas, de certo modo, na etnometodologia e a entende como a “versão etnometodológica da análise das conversações” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 22), tal entendimento é também compartilhado por Marcuschi (2007) ao discorrer sobre a AC.

Abeledo (2008, p. 163) pontua que tanto a etnometodologia quanto a AC são capazes de descrever como a sociedade se organiza a partir da observação das práticas interacionais ocorridas entre os interactantes.

Binet (2010, p. 17) considera a etnometodologia como uma abordagem interacionista que privilegia contextos de análise mais reduzidos, ainda que considere fatores que fazem parte do contexto macro (no caso, relevantes para a etnografia) e expõe que “é a observação etnográfica que habilita o etnometodólogo a proceder a uma abordagem microconstructivista da ordem social”.

A partir da definição exposta por Kerbrat-Orecchioni (2006), podemos compreender os estudos denominados Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) como uma concepção que descreve e analisa eventos de fala-em-interação em que o fazer através da linguagem é construído a cada momento, ou como bem coloca Gago (2002, p. 92): “os seres humanos agem no mundo pela linguagem e usam a linguagem para agir no mundo”. Ainda, segundo Gago (2002), a ACE abriu caminhos para os estudos da conversa entendendo que o “universo ‘terrivelmente mundano, casual, local’ é possível de ser estudado e é dotado de alto grau de organização”.

É importante salientar que, dentro dos estudos delineados pela ACE, a perspectiva em destaque nas análises é a dos participantes, e não a do analista. Gago (2002) relacionou esse entendimento às atitudes auto reflexivas dos interactantes, considerando a concepção etnometodológica cunhada por Garfinkel (1967), explicitada também em Oliveira e Montenegro (2012).

Passuello e Ostermann (2007, p. 245) – citando Hutchby e Wooffitt (1998) – defendem o uso da ACE por considerar que ela estabelece “uma interface única entre a linguística e outras áreas das ciências sociais”. As autoras fazem referência a um texto no prelo de Ostermann para explicar que a ACE trata

da fala como uma forma de ação social, ou seja, como uma forma de fazer as coisas no mundo (discordar, reclamar ou apresentar uma identidade em particular). Assim, a análise da conversa de base etnometodológica investiga como as pessoas envolvidas em uma interação compreendem o que sua fala está fazendo. (PASSUELLO e OSTERMANN, 2007, p. 245).

A concepção trazida no excerto anterior dialoga bem com a compreensão de Gago (2002), no que se refere a esse fazer da linguagem numa perspectiva interacional e acrescentam que “diferentemente das pesquisas que se centram no conteúdo das falas ou apenas no que foi dito, estudos de análise da conversa etnometodológica atentam

primordialmente para o *como* as coisas foram ditas” (PASSUELLO e OSTERMANN, 2007, p. 246). As autoras ainda tecem considerações acerca da geração de dados dentro da perspectiva da ACE, as quais consideram que os dados devem ser naturalísticos, ou seja, objetos de análise os fatos da interação, não havendo, portanto, necessidade de uma instrumentalização definida anteriormente.

Salientamos que elas não desconsideram tais instrumentos, apenas defendem a análise de dados naturalísticos por considerarem que tal escolha está em conformidade com as concepções postuladas pela ACE.

Com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica a ACE enquanto proposta teórico-metodológica, Loder e Jung (2008), na introdução da obra *Fala-em-interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*, afirmam que:

[...] não há ainda, entre nós, uma publicação de nível introdutório que, por um lado, reúna e apresente fenômenos e discussões mais recentemente desenvolvidos no quadro da ACE tanto em nível nacional quanto internacional e, por outro lado, ofereça análises e ilustrações com dados de interações originalmente em língua portuguesa. (LODER e JUNG, 2008, p. 8)

A partir desta obra e de outra subsequente (*Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*), temos um panorama dos estudos nesta área, resultante da reunião de trabalhos de vários autores, dentre eles, Garcez (2008), referência tanto para a ACE quanto para os estudos da fala-em-interação, que pontua que o objeto da ACE é a fala-em-interação e enfatiza:

[...] destaque-se o fato de que a ACE não tem e nunca teve um interesse central pela linguagem em si, nem por sua descrição, mas enfoca, isto sim, a articulação dos métodos de ação social humana (por exemplo, atribuir responsabilidade, explicar-se, iniciar reparo) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação. (GARCEZ, 2008, p. 21)

Sobre instrumentos, Oliveira e Montenegro (2012, p. 138) pontuam que os que são utilizados na Etnometodologia são emprestados da Etnografia. Tendo por base essa premissa, há trabalhos, como o de Silva e Cabral (2010), que optam por um direcionamento que mescle as duas correntes, originando uma nova vertente denominada Etnopesquisa Crítica, que considera as bases teóricas etnometodológicas e a tradição etnográfica, evidenciando o ator social presente na etnometodologia e o fazer descritivo metodológico da etnografia (SILVA e CABRAL, 2010).

A *Etnografia* ou *Etnografia da Comunicação* ganhou abrangência nos estudos linguísticos com os estudos de Dell Hymes, ainda nos anos de 1960, ao publicar a *Etnografia da Fala*. Ela foi definida por Saville-Troike (2005, p. 13) como “o campo de estudo que se ocupa principalmente da descrição e análise da cultura” e também é considerada uma corrente teórico-metodológica, pois orienta pesquisas na sua conduta descritiva e analítica, além de formular conceitos sobre a comunicação humana. Nos estudos etnográficos da fala, a consideração acerca da comunidade de fala constitui elemento essencial, pois, dentro da comunidade definida, o pesquisador vai observar e tecer percepções sobre a cultura investigada. Saville-Troike (2005) reforça que a observação participante é um elemento constituinte básico de uma pesquisa etnográfica da fala. Nesse sentido, uma descrição cultural feita pelo pesquisador-observador deve ser tão minuciosa a ponto de um leitor ter a capacidade de compreensão do todo exposto sem que tenha estado na comunidade pesquisada. (SAVILLE-TROIKE, 2005, p. 121)

As pesquisas etnográficas realizadas recentemente na área de línguas estrangeiras foram objeto de investigação de Rodrigues Júnior (2007). Em seu trabalho, o autor, a partir de um levantamento bibliográfico, conclui que muitos estudos ditos etnográficos na verdade somente utilizam ferramentas comuns à etnografia, tais como: observação participante, questionários, entrevistas, anotações de campo em seus estudos analíticos e não a etnografia como *lógica de investigação*. Rodrigues Júnior (2007) conceitua a lógica de investigação como

uma perspectiva de investigação que leva em conta o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduos. Os resultados dessa investigação devem conduzir necessariamente a uma análise de espaços contrastivos, assentadas em bases comparativas de triangulação entre eventos que compõem determinadas culturas, e a uma visão holística do processo de investigação em que o etnógrafo observa e analisa um evento particular com foco no conjunto de eventos que constitui o todo cultural. Em outras palavras, a lógica de investigação da etnografia orienta-se por uma perspectiva *êmica*, por meio da qual o (a) pesquisador(a) se insere na comunidade investigada e se torna membro dela. (RODRIGUES JÚNIOR, 2007, p. 531)

Esse caráter holístico e êmico perpassa toda a literatura etnográfica, desde suas raízes na Antropologia. Entretanto, para Rodrigues Júnior (2007), há carência de trabalhos que contemplem essa visão mais ampla postulada pelos princípios etnográficos e chegou à conclusão de que o cunho etnográfico tem prevalecido nas pesquisas a que ele teve acesso em suas buscas.

Binet (2010, p. 2) conceitua a etnografia como sendo a descrição “mais detalhada e completa possível de uma cultura humana localmente observada por meio da pesquisa do terreno”. Em seu estudo, Binet (2010) visa a tratar das convergências existentes entre a AC e a etnografia e tece considerações sobre a etnografia, a etnometodologia e a AC e seus pontos conflitantes. Um dos impasses entre a AC e os etnógrafos, trazidos por Binet (2010), está a questão de que etnógrafos dizem que os analistas da conversação não consideram dados etnográficos dentro de um contexto mais amplo e a AC apareceria, portanto, como a possibilidade que privilegia uma escala menor de análise, ou seja, um recorte que permite o olhar sobre a fala-em-interação.

Em seus estudos, Binet (2010), citando ten Have (2005), apresenta, ainda, as duas vertentes vigentes da AC, uma mais pura e outra mais aplicada. A corrente pura considera somente os dados verbais (localizados dentro da gravação e da transcrição), desconsiderando elementos que ultrapassem os limites do que foi dito e a corrente mais aplicada enfatiza a interação e o seu contexto, dando valor, também, aos elementos que ultrapassam a situação analisada, tais como os advindos de outras fontes, como as anotações de campo, por exemplo. Binet (2010) esclarece que as correntes pura e aplicada da AC não se opõem porque a primeira permite a compreensão da parte mais técnica, mais estrutural, um olhar de dentro da conversação e a segunda admite uma visão do exterior, do que está fora do evento de fala analisado. Com isso, considerar os estudos da fala-em-interação significa considerar aspectos que fazem parte tanto da AC pura quanto da aplicada.

Os estudos do antropólogo Binet (2010) discorrem, também, sobre as ferramentas etnográficas, trazendo a questão da temporalidade na análise dos dados. Ele discute que são cada vez mais comuns análises feitas após a observação e enfatiza a relevância de uma tecnologia que permita uma aproximação desse tempo de observação, validando as pesquisas e conferindo uma possibilidade de anotações mais detalhadas que uma anotação de campo, por exemplo. O autor nomeia esse registro de *etnografia audiovisual*.

De acordo com Johnson (1997), Etnografia e Etnometodologia se diferem nos seguintes aspectos: enquanto a primeira se ocupa de uma explicação que descreve, a partir de uma minuciosa observação, a vida em sociedade e sua cultura e é um método comumente associado à antropologia e sociologia, a segunda tem por objetivo estudar “como as pessoas realmente usam a INTERAÇÃO social para manter um senso contínuo de realidade em uma situação” (JOHNSON, 1997, p. 101).

A seguir, apresentamos um quadro, sob nossa ótica, que sintetiza os pontos aqui explorados a respeito das três correntes teórico-metodológicas, com o objetivo de facilitar a compreensão das semelhanças e diferenças entre elas:

	Etnografia	Etnometodologia	ACE
Base	Antropologia e Sociologia	Sociologia	Sociologia
Características	descrição social e cultural / caráter comparativo / contexto observável	interacional / reflexiva / intersubjetiva / uso da interação social / foco no processo /	interacional / intersubjetiva / foco no processo / contexto em construção
Caráter Temporal	longitudinal/ mais amplo / contexto amplo de análise	mais restrito / contexto micro de análise (sem desconsiderar o macro)	mais restrito / contexto micro de análise (sem desconsiderar o macro)
Objetivo	descrever a sociedade e de suas culturas	descrever métodos de organização social	analisar as inter-ações
Objeto de estudo	a sociedade	a interação	a fala-em-interação
Perspectiva	holística, êmica e ética	holística, êmica e ética	holística, êmica e ética
Visão	do analista e dos participantes	dos participantes e do analista	dos participantes
Principais teóricos	Dell Hymes	Harold Garfinkel	Pedro Garcez / Letícia L. Loder e Neiva M. Jung

Quadro 3: Contraste entre correntes teórico-metodológicas

A ACE se refere aos estudos da fala-em-interação e tem ocupado um espaço privilegiado no cenário de pesquisas nacionais. Sobre ser a nossa opção teórico-metodológica, a escolha pela ACE justifica-se por ser a corrente que permite uma análise focal, do ponto de vista contextual, que considera aspectos intrínsecos e extrínsecos à fala, a partir de uma perspectiva de interação social. Dentro desse direcionamento, as ações vão sendo tecidas a cada instante, juntamente com a construção do contexto. Na visão explorada, os atores sociais não reproduzem, mas constroem ações dentro e pela interação (GARCEZ, 2008).

Concordamos, ainda, com a concepção atual de analisar a fala-em-interação a partir da ACE por perceber que essa corrente atende aos pressupostos exigidos nas análises que concebem a fala como elemento inter/acional e para finalizar, com as palavras de Garcez e Stein (2015, p. 162), esta corrente teórico-metodológica consiste “no estudo dos procedimentos empreendidos pelos participantes da interação para co-construírem suas ações sociais”.

Considerando a explanação realizada, a partir dos objetivos que propusemos para esta pesquisa, vamos analisar os seguintes pontos, dentro da ótica da ACE:

- os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira;
- os aspectos culturais *da* fala-em-interação a partir das categorias de tomada de turno, reparo e revozeamento na sala de aula de espanhol como língua estrangeira;
- os aspectos culturais *na* fala-em-interação a partir das categorias intersubjetividade e de reflexividade na sala de aula de espanhol como língua estrangeira.

A seguir, passamos à descrição de nosso contexto de pesquisa.

3.2 O contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo que frequentava o último semestre da graduação em Letras: Espanhol em uma universidade do estado de Goiás.

As aulas faziam parte de uma disciplina intitulada *Culturas de língua espanhola*, cuja proposta era trabalhar elementos culturais que fizessem parte do mundo hispânico e contribuir para o comprometimento com uma postura menos etnocentrista e minimizar a visão estereotipada diante das diferenças ressaltadas. Ao longo do semestre tivemos trinta e dois encontros com o grupo investigado.

As aulas que serviram de cenário para a geração de dados desta investigação ocorriam duas vezes por semana pela manhã, em salas de aula da universidade, equipada com projetor multimídia, aparelho de som, mesa e carteiras, cuja disposição normalmente estava assim:



Figura 4: Sala de aula

A imagem da sala de aula, nessa figura, está sob a perspectiva da filmadora, que normalmente era colocada ao fundo da sala. Nas análises, temos a descrição detalhada do cenário, levando em consideração as aulas selecionadas para transcrição, com o posicionamento das participantes. O posicionamento das carteiras por muitas vezes estava como na imagem, para que as participantes pudessem se olhar, mas nos dias de projeção de vídeo elas posicionavam as carteiras de maneira distinta (como ilustra a figura 7).

Os dados gerados foram de ocorrência natural, isto é, as aulas aconteceram espontaneamente e não foram preparadas para a pesquisa. Apesar de as participantes terem sido informadas sobre os objetivos amplos da investigação e terem consentido os registros em áudio e vídeo, as aulas obedeceram ao seu curso normal e esperado dentro de um cronograma prévio.

A ementa da disciplina¹⁵ era fixa, bem como as referências bibliográficas básicas, mas o cronograma e referências bibliográficas adicionais poderiam ser alterados pelo professor. Diante disso, a disciplina em questão foi organizada em aulas teóricas, discussões temáticas e apresentações de trabalhos propostos. As aulas teóricas e discussões temáticas, muitas vezes, se entremeavam, considerando que os textos teóricos selecionados permitiam muitas exemplificações e discussões mais pontuais.

Nos primeiros dias de aula, as participantes foram consultadas para o fechamento do cronograma; elas opinaram acerca de algumas teorias que queriam estudar e sobre alguns lugares do mundo hispânico que lhes despertava interesse para que, de alguma forma, fosse contemplado durante as aulas. Sobre teoria, manifestaram interesse sobre os tipos de cultura e o comportamento assumido diante de manifestações culturais, além de elementos conversacionais em geral¹⁶.

Com relação aos lugares que mais tinham interesse, a partir de manifestação oral das participantes e registro em foto das anotações que foram feitas no quadro (Anexo A), temos: Guiné Equatorial, por ser o único país de língua oficial espanhola na África e por não terem nenhuma outra informação a respeito desse país durante toda a graduação; Uruguai, pela proximidade geográfica com o Brasil e pelo uso do pronome *vos*; Bolívia, pelas questões sociais e políticas; Argentina, pela facilidade de turismo; Paraguai, pela intenção de desconstruir estereótipos difundidos pela imprensa; Madri, por sua beleza; México, para

¹⁵ Ementa: Desenvolvimento da competência sociocultural relacionada ao mundo hispânico e a aplicabilidade de aspectos culturais na sala de aula.

¹⁶ Manifestações culturais e aspectos conversacionais passaram a ser foco da tese.

conhecer outras manifestações culturais, além do Dia dos Mortos e Equador, também por desconhecimento.

Ressaltamos que a consulta às alunas durante a montagem de cronograma de disciplinas, bem como a participação ativa discente faz parte de nossa prática docente habitual e que a seleção de lugares sugeridos para esta disciplina não implicou, necessariamente, que todos os lugares seriam abordados e discutidos de forma explícita e, como previsto, não foi possível contemplar todas as sugestões feitas.

Foi elucidado às participantes que as sugestões seriam levadas em consideração no momento da seleção de material audiovisual, mas que elas também poderiam apresentar, em suas falas diárias, informações relevantes advindas de pesquisas individuais, isso porque o objetivo da disciplina era discutir cultura como um conceito mais amplo, com a proposta de uma reflexão sobre as diferenças e não emoldurar tais conceitos em lugares para não repetir o tópico de cultura como mera curiosidade.

Durante o semestre, nas *aulas teóricas*, fizemos discussões a partir da leitura de alguns textos, listados a seguir:

Textos teóricos:
BONFIM, C. (De)formar profesores de E/LE: apuntes para un debate sobre lengua y cultura. In: <i>I Congreso Pernambucano de Español</i> , 2007, Cabo de Santo Agostinho. Anais I Congreso Pernambucano de Español, 2007.
MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. <i>Revista Carabela</i> , n. 45. Lengua y cultura en el aula de E/LE. Madrid: SGEL, 1999, p.27-46.
CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: <i>Carabela</i> n. 54 – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003, p. 05-28.
SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. <i>Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL</i> . Ano 2, n. 2, 2004, p.1-23. Disponível em www.revelhp.cjb.net
KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. <i>Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía</i> . Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37.
DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I. S. (Org). <i>Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)</i> . Madrid: SGEL, 2005, p. 835-849.
LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I. S. (Org). <i>Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)</i> . Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.
SOLER-ESPIAUBA, D. Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/Libros, 2006.

Quadro 4: Referencial teórico das aulas

Nas aulas dedicadas às apresentações de trabalho, as participantes tiveram a oportunidade de colocar em prática as discussões realizadas e, em grupos, realizaram as

apresentações orais. Para isso, apresentamos as três propostas, elaboradas por nós, que compuseram a avaliação contínua. As propostas, em ordem cronológica de execução, foram:

Mês	Proposta
Setembro	Selecionar entre um e três filmes de produção espanhola ou hispano-americana com o objetivo de explorar, a partir de cenas, elementos culturais. Devem ser observados os tipos de cultura presentes e aspectos relacionados à cronêmica, proxêmica e cinésica. O trabalho consiste em apresentação oral com exposição das cenas selecionadas e entrega de um texto com a análise realizada.
Outubro	A partir do texto de Simone Sarmento “Ensino de cultura na aula de língua estrangeira”, as alunas deveriam colocar em prática o gênero oral entrevista com o especialista. Os papéis de entrevistadora e entrevistada, com base no texto sugerido, seriam selecionados pelas próprias alunas dentro de seus grupos.
Novembro	<p>* Apresentar um trabalho oral que contemple aspectos culturais de um grupo familiar. Entre as sugestões para seleção estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> -família homossexual; -família muçulmana; -família hippie; -família judaica; -família cigana; <p>* Na apresentação devem constar os seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> -conceito de família utilizado; -formação familiar; -hábitos, costumes e regras; -o papel da mulher/ maternidade e trabalho; -rituais de casamento; -terceira idade/longevidade; -comemorações; -elementos socioculturais. <p>* Além dos itens obrigatórios, alguns podem auxiliar na construção do trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> -planejamento de futuro; -costumes da região (influência na família); -criação dos filhos; -taxas de natalidade e mortalidade; -machismo / feminismo / violência de gênero / preconceito / violência doméstica; -hábitos de higiene; -jovens e mercado de trabalho; -vestimenta e alimentação; -elementos relacionados à fala (temas, sotaques). <p>* Regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tempo de 40 minutos para cada exposição; -20 minutos para interação; -equilíbrio do tempo de fala entre os participantes; -situar a família em um contexto espanhol ou hispano-americano; -mostrar exemplos reais. <p>* Para a avaliação serão considerados aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -cumprimento da proposta; -distribuição do tempo de fala;

	-qualidade, relevância e veracidade das informações apresentadas; -promoção da interação no grupo; -pronúncia; -contribuição para a aprendizagem do grupo; -organização e cuidado gramatical. * Ao final da apresentação sugere-se suscitar uma discussão sobre possíveis propostas pedagógicas que podem ser realizadas a partir do material apresentado.
--	---

Quadro 5: Propostas de trabalhos

Já as discussões temáticas, como já dissemos, fizeram parte de muitos momentos, fossem elas motivadas por uma leitura teórica ou por um material audiovisual.

3.2.1 Participantes

Contamos com a participação voluntária de doze alunas todas do sexo feminino¹⁷ com idades compreendidas entre 20 e 50 anos. Das doze, nove participantes tinham idade entre 20 e 30 anos e três acima de 30 anos. Metade delas já havia tido contato com a língua espanhola antes da graduação.¹⁸ Também a autora desta tese fez parte, como professora participante, da pesquisa.

Para preservar as identidades, nossas participantes receberam nomes fictícios que foram escolhidos por nós, atendendo ao que Garcez, Bulla e Loder (2014) consideram como fator que não “desumaniza” os participantes, como o uso de letras ou números, por exemplo. Os autores sugerem, ainda, que os nomes sejam escolhidos pelo próprio pesquisador a fim de preservar ao máximo a identidade dos participantes e ainda recomendam que, se possível, seja utilizado o mesmo número de caracteres que o nome real, fator que desconsideramos por entender que tal critério poderia facilitar na identificação.

Outra recomendação dos autores supracitados é que não se utilize categorias institucionais para identificar os participantes por considerarem que, numa interação, o lugar institucional que uma pessoa ocupa pode variar, e é o que acontece no nosso contexto de sala

¹⁷ Reconhecemos que o fato de serem todas as participantes mulheres pode trazer implicações diversas, além de ser passível de observação dentro do escopo da AC, mas essa era a nossa amostra de conveniência. Os resultados poderiam ter sido outros se houvesse participação masculina ou de nativos de língua espanhola, por exemplo. Não é nosso objetivo, neste estudo, tratar da questão de gênero, mas gostaríamos de acrescentar as contribuições de Cestero Mancera (1994b). Em um estudo comparativo sobre diferenças de turnos em língua espanhola entre homens e mulheres, Cestero Mancera (1994b) afirma, com base nos dados obtidos, que 57% dos turnos são realizados por mulheres e 47% por homens. Aparece, ainda, em sua pesquisa, o dado de que as mulheres produzem mais alternância de turnos que os homens.

¹⁸ Todas as alunas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo ao disposto na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Número do protocolo de aprovação do CEP: 694.030 (Apêndice A)

de aula, em que professora e alunas nem sempre ocupam esses lugares institucionalizados, dando lugar ao revozeamento, teoria evidenciada em nossas análises. Atendendo a esse pressuposto, eu, professora participante, me autodenominei Maria, para não utilizar, nas transcrições, a categoria institucional. Optamos, portanto, por seguir as orientações de Garcez, Bulla e Loder (2014) para nomear nossas participantes, com exceção da observação da quantidade de caracteres.

No quadro, a seguir, listamos informações sobre o perfil de nossas participantes.

Participante	Idade		Contato com a língua/cultura fora do ambiente acadêmico	Alguma experiência fora do Brasil	Estudou língua espanhola antes da graduação
	Entre 18 e 30 anos	Acima de 30 anos			
Stella	x		Sim, frequentemente		
Rebeca		x	Sim, raramente		
Luísa	x		Sim, frequentemente	x	x
Valentina	x		Sim, raramente		
Paloma	x		Sim, frequentemente		x
Glória		x	Sim, frequentemente		
Fernanda	x		Sim, frequentemente		x
Catarina	x		Sim, frequentemente		x
Elisa	x		Sim, raramente		x
Milena	x		Sim, raramente		x
Marcela		x	Não		
Bianca	x		Sim, raramente		
Maria		x	Sim, frequentemente	x	

Quadro 6: Perfil de participantes

Stella, Rebeca, Luísa, Valentina, Paloma, Glória, Elisa e Marcela nunca tinham, até o momento da geração de dados, trabalhado como professoras de espanhol. As demais tinham experiência na sala de aula de ELE. Maria é professora de língua espanhola há 15 anos e tem experiência em escolas de idiomas, em escola de ensino fundamental e médio e no ensino superior público.

A seguir, passamos à descrição do processo de geração de dados e dos instrumentos utilizados.

3.2.2 Geração de dados e instrumentos

Nos primeiros dias de curso, o projeto foi apresentado e foi explicitado às participantes que o interesse da investigação recaía sobre as interações orais entre elas, que a

fala-em-interação seria observada. Para que as participantes pudessem se ambientar com os aparelhos e pudessem se sentir mais a vontade em seu ambiente de sala de aula, os registros em áudio iniciaram-se, efetivamente, no nono encontro, um mês após o início do curso, e as gravações em vídeo tiveram início na décima terceira aula somando-se, aproximadamente, 40 horas de gravação.

Um dos objetos que fez parte do contexto de dados foi um mini gravador de áudio *Sony*, com o objetivo de captar a voz das participantes da pesquisa, caso houvesse alguma falha na gravação do vídeo ou fosse necessário um recurso extra para melhor compreensão no momento de transcrição e análise.

Optamos por retardar as gravações em vídeo para que as participantes pudessem se sentir mais à vontade com a câmera, um modelo portátil da *Canon*, que depois foi incorporada ao cenário de geração de dados sem causar muita estranheza. Nas primeiras gravações, nota-se certo desconforto, marcado por falas mais pausadas, mas logo as participantes pareciam não se incomodar mais. Com o objetivo de fazer com que a câmera fosse menos notada, não utilizamos tripé para sua fixação. Assim, não tínhamos um ponto fixo de gravação definido e muitas vezes ela permanecia em cima de uma cadeira, sem chamar muito a atenção. Em muitas aulas, a câmera foi posicionada ao fundo da sala, especialmente quando havia apresentação de algum grupo e, assim, mesmo durante as discussões, permanecia ao fundo para não inibir as manifestações espontâneas sobre o assunto proposto durante a aula.

Loder (2008) ressalta a importância dos registros audiovisuais das interações, haja vista que com esse recurso é possível observar os detalhes da fala-em-interação e que, sem esse meio, muitos aspectos podem escapar das anotações do observador. Note-se que, segundo a autora, é possível tecer uma análise de fala-em-interação sem um registro em áudio e vídeo, mas que tal tarefa foi muito mais facilitada com o advento da tecnologia, que num primeiro momento contou com gravações em áudio e em seguida com gravações também em vídeo. As gravações em vídeo permitem ainda a observação e análise de elementos antes ignorados, ou com as palavras de Loder (2008):

[c]ontemporaneamente, isso tem proporcionado análises interacionais mais ricas (com a observação da modalidade oral em sua relação com aspectos visuais, espaciais, tais como gestos, direcionamento do olhar e do corpo, manipulação de objetos etc.) e, por isso mesmo, mais complexas. (LODER, 2008, p.129)

Além dos registros audiovisuais, utilizamos questionários inicial, em que as participantes expuseram seus perfis (Apêndice B), e final (Apêndice C), que objetivava saber sobre os elementos da oralidade aprendidos durante o semestre e sobre a percepção acerca dos aspectos culturais discutidos em sala de aula.

Utilizamos, também, a entrevista semiestruturada, realizada no encerramento do curso (Apêndice D) e notas de campo. A entrevista gerou dados sobre a percepção de elementos conversacionais presentes na fala de nativos (conteúdos do curso), sobre as percepções sobre o próprio processo de produção de fala e sobre a opinião e comparação acerca dos elementos socioculturais explicitados durante as aulas. Cada entrevista durou, aproximadamente, dez minutos. As entrevistas aconteceram em uma sala de aula somente com a presença da pesquisadora e de uma entrevistada por vez. À medida que uma entrevista terminava outra participante era convidada para realizar sua gravação.

Para ilustrar nosso contexto, elaboramos um cronograma¹⁹ com o resumo do semestre e destacamos os momentos em que houve gravação.

Data	Descrição	Gravação em áudio	Gravação em vídeo
12/08/2014	Apresentação/conceitos gerais/ Programa e Cronograma		
15/08/2014	Texto Bonfim / Slides com conceitos de cultura/ Texto Quino		
19/08/2014	Tema: estereótipos e generalizações/ texto sobre choque cultural/ elaboração de perguntas para entrevista		
22/08/2014	Entrevista com a professora leitora espanhola	x	
26/08/2014	Continuação da entrevista/ tema: choques culturais	x	
29/08/2014	Aula teórica/ conceitos		
02/08/2014	Slides com terminologias específicas/ tema: cronêmica, proxêmica e quinésica		
05/09/2014	Trabalho em grupos sobre o tema da aula anterior		
09/09/2014	Tema: superstições/ vídeo, texto e discussão	x	
12/09/2014	Vídeos sobre proxêmica e cronêmica/ discussão/ divisão do próximo trabalho em grupo	x	
16/09/2014	Aula teórica sobre subcompetências dentro da Abordagem Comunicativa (slides)/ Tipos de cultura	x	
19/09/2014	Discussão dos textos sobre tipos de cultura	x	
23/09/2014	Apresentação dos trabalhos avaliativos sobre elementos linguístico-culturais em filmes selecionados	x	x
26/09/2014	Apresentação dos trabalhos avaliativos sobre elementos linguístico-culturais em filmes selecionados	x	x
30/09/2014	Apresentação dos trabalhos avaliativos sobre	x	x

¹⁹ Nos dias 24/10/2014, 28/10/2014, 04/11/2014 e 07/11/2014 não houve aula por causa de feriados ou de atividades internas da universidade.

	elementos linguístico-culturais em filmes selecionados		
03/10/2014	Apresentação sobre o texto de Simone Sarmento – entrevista com o especialista	x	x
07/10/2014	Término das apresentações da aula anterior	x	x
10/10/2014	Tema: Guiné Equatorial – vídeo e discussão	x	x
14/10/2014	Marcar trabalhos sobre o tema Família / continuação da temática da aula anterior	x	-
17/10/2014	Discussão de textos teóricos	x	x
21/10/2014	Discussão de textos teóricos	x	x
31/10/2014	Discussão de textos	x	x
11/11/2014	Início das apresentações da atividade avaliativa com o tema: Família	x	x
14/11/2014	Apresentações da atividade avaliativa com o tema: Família	x	x
18/11/2014	Apresentações da atividade avaliativa com o tema: Família	x	x
21/11/2014	Apresentações da atividade avaliativa com o tema: Família	x	x
25/11/2014	Grupos para discussão dos textos de Déborah Tannen sobre elementos conversacionais	x	x
28/11/2014	Apresentação dos textos de Déborah Tannen	x	x
02/12/2014	Elementos conversacionais e outros aspectos da oralidade	x	x
05/12/2014	Aula sobre Barcelona – vídeos e discussões	x	x
09/12/2014	Realização das entrevistas com as participantes	x	
12/12/2014	Entrega de resultados	-	-

Quadro 7: Cronograma geral

Além dos instrumentos citados, contamos com o caderno de planejamento e anotações de campo que foi sendo composto ao longo do semestre letivo. As anotações de campo foram feitas no caderno de planejamento e não consistiu em uma atividade diária. Foram anotados fatos ou percepções que julgamos pertinentes à época.

Na próxima seção, tratamos dos procedimentos utilizados para o recorte utilizado para a transcrição dos dados.

3.2.3 O recorte realizado para a transcrição das aulas analisadas

Para chegar aos dados que foram transcritos em nossa análise, alguns aspectos foram previamente considerados:

- houve a divisão do estilo das aulas em três subcategorias: 1) aulas teóricas; 2) apresentações; 3) discussões temáticas;
- por tratar-se de amostras de fala-em-interação, entendemos que, nas subcategorias elencadas, a que melhor atende a nossa proposta é uma aula de

discussão temática, por ser um espaço em que a interação ocorreu de maneira mais espontânea e por não estar sob a avaliação da apresentação;

- ainda sob o aspecto da espontaneidade, optamos por selecionar uma aula que estivesse no meio do semestre, assim os participantes estariam menos incomodados com o aparato filmográfico e poderiam expressar-se de forma um pouco mais natural e outra ao final do semestre, para verificar se houve alguma modificação *na* e *da* fala-em-interação que pudesse ser observada.

- optamos, ainda, por selecionar aulas completas e não fragmentos transcritos.

Considerando os aspectos citados, optamos por transcrever a aula do dia 10 de outubro de 2014, em que aconteceu uma discussão temática sobre a Guiné Equatorial, por ser um assunto estudado que foi escolhido pelas participantes, por ser, também, uma aula ocorrida no meio do semestre e por ser uma das aulas de discussão temática, obedecendo, portanto, aos critérios estabelecidos para o nosso recorte.

A outra aula que selecionamos para análise obedeceu, também, aos critérios estabelecidos e aconteceu no dia 2 de dezembro de 2014. Trata-se da penúltima aula, a qual foi seguida pelas entrevistas e entrega de resultados. O tema da aula foi ‘aspectos conversacionais’²⁰ e a discussão desse dia se deu em torno de três capítulos selecionados do livro *¡Yo no quise decir eso!*, de Deborah Tannen (1999), professora do Departamento de Linguística da Universidade de Georgetown. Na aula, as alunas deveriam ter a leitura prévia dos capítulos e selecionar fragmentos para, a partir deles, tecerem a discussão.

Cabe salientar que as aulas aconteceram obedecendo a um cronograma pré-estabelecido e os dados foram gerados num contexto natural de fala-em-interação institucionalizada (DEL CORONA, 2009; CONCEIÇÃO, 2008) e não com o propósito de atender aos objetivos desta tese. Os questionários, as entrevistas e as notas de campo foram sendo construídos ao longo do semestre, considerando o interesse pela interação oral das participantes, ponto esclarecido no momento da assinatura do TCLE.

Na próxima seção, explicamos os procedimentos adotados para a transcrição a análise dos dados das duas aulas.

²⁰ Esse não era um conteúdo novo, já tinha sido abordado em disciplinas de Prática Oral e de Língua Espanhola, mas que essa nova abordagem seria feita a partir do enfoque intercultural.

3.2.4 Procedimentos de transcrição e análise dos dados

A partir dos dados gerados no contexto de pesquisa, elaboramos uma segmentação e a partir de então procedemos a sua transcrição seguindo o modelo de Jefferson. De acordo com Garcez, Bulla e Loder (2014), é interessante que o próprio analista da fala-em-interação transcreva seus próprios dados, pois o momento da transcrição já consiste numa das etapas de análise. Ainda em Garcez, Bulla e Loder (2014) e em Loder (2008) há uma discussão que vai desde a opção pelo nome *gerar* dados em vez de *coletar* até sobre as opções de símbolos que são utilizados na atualidade. Todos esses autores concordam que a transcrição em si já consiste num olhar do analista, pois ao ter os dados gerados, são eles gerados também pela ótica do pesquisador, tendo em vista que nenhum aparelho é capaz de captar em sua totalidade o que de fato ocorre na interação. Portanto, concordamos com a utilização de dados gerados e não coletados. Loder (2008) acrescenta que até mesmo a transcrição é restrita em muitos aspectos e que, mesmo utilizando símbolos convencionalizados, o pesquisador opta por destacar determinados momentos em detrimento de outros. A autora pondera, ainda, que nenhuma transcrição é neutra ou completa e que “transcrever é um processo necessariamente seletivo” (LODER, 2008, p. 132).

A esse respeito, Marcuschi (2007) também concorda, ao afirmar que:

[n]ão existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (MARCUSCHI, 2007, p. 9)

Sobre as convenções de Jefferson, Loder (2008, p. 130) destaca que a lista utilizada atualmente por analistas da fala-em-interação foi elaborada a partir de apêndices de trabalhos escritos pela analista da conversa Gail Jefferson e que ela não possui um trabalho específico sobre convenção de transcrição. Com a recorrência da utilização e modificações que foram sendo acrescentadas ao longo de suas produções, muitos analistas chegaram a uma convenção não fixa e totalmente estruturada de um modelo de transcrição. Assim, nas palavras de Loder (2008):

[...] uma transcrição no modelo Jefferson procura registrar as elocuições dos participantes tal qual foram produzidas (não negligenciando fenômenos como auto-interrupções, ocorrência de itens não lexicais, inspirações e expirações audíveis, risos, cliques) e procurando indicar também, marcações gerais de entonação na produção de elocuições. (LODER, 2008, p. 133)

A partir do texto de Loder (2008), que é um dos precursores desta discussão sobre as convenções de Jefferson no Brasil, elaboramos um quadro que visa sintetizar os símbolos que utilizamos em nossa transcrição e que podem auxiliar o leitor na interpretação das interações.

SÍMBOLO	DESCRIÇÃO	INTERPRETAÇÃO
.	Ponto final	Produção com entonação descendente
?	Ponto de interrogação	Produção com entonação ascendente
,	Vírgula	Produção com entonação intermediária, de continuidade
:	Dois pontos	Som ou sílaba com prolongamento
↑	Seta para cima	Subida entonacional
↓	Seta para baixo	Descida entonacional
-	Hífen	Corte abrupto
_	Sublinha	Intensidade do som
A	Maiúsculas	Volume do som mais alto
°	Grau	Volume mais baixo
°°	Grau duplo	Volume destacadamente mais baixo
><	Maior que / menor que	Velocidade mais acelerada
<>	Menor que / maior que	Velocidade mais lenta
[]	Colchetes	Sobreposição de fala
.hh	Série de h precedido de ponto	Inspiração audível
hhh	Série de h	Expiração audível
(h)	H entre parêntesis	Expiração explosiva/riso
(1,0)	Números entre parêntesis separados por vírgula	Lapso de tempo marcado por segundo
(.)	Ponto final entre parêntesis	Silêncios de menos de dois décimos de segundo
=	Sinal de igual	Elocuções sem intervalo/ turno contínuo
()	Espaço em branco entre parêntesis	Dúvida ou parte inaudível
(())	Parêntesis duplos	Sons de difícil transcrição ou de atividade não vocal

Quadro 8: Convenções de Jefferson conforme Loder (2008)

Na síntese das convenções disponibilizadas por Loder (2008, p. 168), a autora separou os símbolos agrupando pelas seguintes categorias: “aspectos de produção da fala; inspirações/ expirações/ risos; lapsos de tempo e formatação, comentários, dúvidas”.

Reiteramos que, de acordo com os autores que seguem as convenções propostas, não há necessidade de que todos os elementos da interação estejam marcados com os símbolos, há, por parte do transcritor/analista, uma segmentação que permite um olhar mais destacado para determinadas análises e é partindo desse pressuposto que realizamos as transcrições analisadas.

Para direcionar nossas análises, optamos por categorizar nossos dados partindo, primeiramente, de duas grandes divisões que são:

- aspectos evidenciados a partir *da* fala-em-interação e
- aspectos evidenciados *na* fala-em-interação.

Essas grandes categorias serão subdivididas, ao longo do capítulo, no intuito de atender aos objetivos que propusemos. Na parte de descrição das práticas utilizadas pelas participantes para tomar o turno, mantê-lo, repará-lo e utilizar o revozeamento percebemos o entendimento e o uso dos aspectos culturais relacionados à conversação, assim enfocamos os aspectos *da* fala-em-interação. Essas seriam as subdivisões da primeira categoria. Na segunda categoria, cuja análise visa a observar as evidências de conhecimento compartilhado via intersubjetividade e da reflexão sobre as falas anteriores na sequência conversacional, através da reflexividade, percebemos os aspectos culturais *na* fala-em-interação.

Com esse olhar direcionado pelos pressupostos da ACE ao analisar aspectos *da* e *na* fala-em-interação pretendemos, portanto, observar o processo interacional de forma ampla, além de observar como as discussões culturais vão sendo tecidas ao longo da interação. É importante destacar que os aspectos *da* fala-em-interação considerados em nossa pesquisa (tomada e manutenção de turnos, reparo, revozeamento) estão a serviço dos aspectos culturais analisados *na* fala-em-interação (intersubjetividade e reflexividade).

Nossa proposta de análise é entremear essas categorizações, considerando que uma ampara a compreensão da outra e ambas contribuem para um entendimento da fala-em-interação institucionalizada. Sintetizamos nossas categorizações nas figuras a seguir:

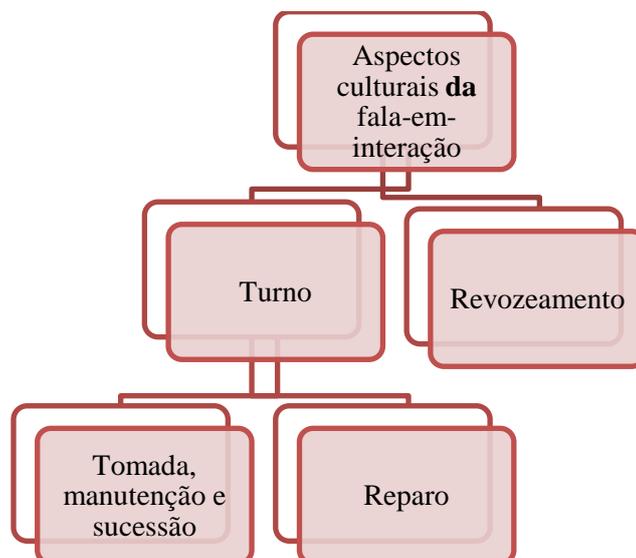


Figura 5: 1ª categoria de análise

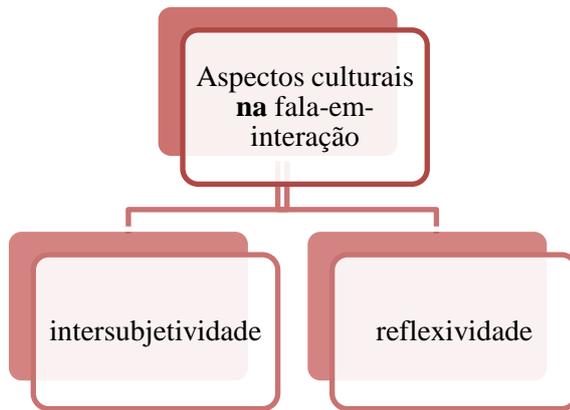


Figura 6: 2ª categoria de análise

Ainda que nas figuras apresentadas as categorizações apareçam de maneira seccionadas e obedecendo a uma sequência, é importante salientar que as nossas discussões se pautaram na consideração de que as categorias dispostas se complementam, portanto, a discussão também poderá vir permeada de elementos que fazem parte tanto de uma quanto de outra categoria.

No próximo capítulo, procedemos a análise dos dados gerados a partir dos contextos de fala-em-interação, descritos em nossa metodologia.

Capítulo 4

Analisando a conversa: os dados gerados

O estudo da fala-em-interação da sala de aula dá subsídios para uma proposta de formação de professores que busca promover a reflexão sobre as ações cotidianas dos participantes na sala de aula contemporânea. (LOPES, 2015, p. 30)

O presente capítulo trata da discussão dos dados gerados em nossa pesquisa e optamos por organizá-lo da seguinte maneira: apresentação, em detalhes, das duas aulas selecionadas para transcrição e análise e, posteriormente, análise das interações ocorridas nas duas aulas, separadamente, a partir das categorias apresentadas em nossa metodologia para atender aos objetivos traçados no início de nossa tese.

A seguir, detalhamos as aulas e, em seguida, iniciamos a discussão dos dados.

4.1: Primeira aula analisada: Guiné Equatorial

No dia 10 de outubro de 2014, logo ao início da aula, foi projetado um vídeo de um programa de televisão espanhol chamado *Madrileños por el mundo*, veiculado pela Telemadrid. O programa é uma das versões de *Espanñoles por el mundo* compradas da TVE (Televisión Española). O programa tem por objetivo mostrar a vida de madrilenhos que vivem fora da Espanha e seus pontos de vista acerca do lugar; a cada semana, exibe um episódio relativo a uma cidade. Existem, ainda, as versões latino-americanas do programa, e das que encontramos informação, sabe-se da versão argentina, chilena e brasileira. As versões argentina e chilena se chamam *Clase turista* e a brasileira, *O mundo segundo os brasileiros*.

A partir da projeção do programa televisivo sobre dois espanhóis que vivem a trabalho na Guiné Equatorial, os participantes comentaram aspectos ressaltados no vídeo e partir disso teceram suas discussões. Num segundo momento, depois das observações apontadas, os participantes receberam um guia de perguntas para auxiliar no direcionamento da discussão. A ficha recebida nesse segundo momento da aula pode ser conferida na sequência:

Página web do vídeo projetado	http://www.telemadrid.es/programas/madrilenos-por-el-mundo/madrilenos-por-el-mundo-guinea-ecuatorial
Guia de perguntas para discussão	<p style="text-align: center;">Madrileños por el mundo en Guinea Ecuatorial</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Primer visionado: percepciones generales ➤ Segundo visionado (21 min) <p>Primer entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hace Luis en Guinea? - ¿Cuál es su profesión? - ¿Cómo él se viste? ¿Hay una justificativa para su modo de vestir? - ¿Qué observas de la arquitectura del lugar? - Las demás personas que aparecen, ¿cómo son? - ¿Luis está soltero? - Según el entrevistado, ¿hay una religión predominante en la ciudad? - ¿Qué dice él sobre el transporte? - ¿Qué hace en su día libre? - ¿Cuál pronombre utiliza él para dirigirse a muchas personas? Cita un ejemplo. - ¿Qué observa de la pronunciación de Jesús, el director del parque? - El director del parque habla algo sobre la culinaria local, ¿qué dice él? - ¿Qué habla Luis sobre el final de semana? ¿En cuál aspecto se difiere de nuestra cultura? <p>Segundo entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué Manolo está en Guinea? - ¿Cómo es la relación entre Manolo y la gente del lugar? - ¿Cómo es la casa de Manolo? - Toma nota de las expresiones que aparecen entre el minuto 15 y el 17.

Quadro 9: Ficha de atividade

O nosso contexto de geração de dados era o seguinte: era uma manhã de calor e a filmadora estava posicionada sobre a mesa da professora. A aula, como explicitado anteriormente, consistia em assistir a um vídeo do programa *Madrileños por el mundo*, sobre a Guiné Equatorial, e depois as interações ocorreriam a partir das observações feitas.

No início da aula, enquanto todas se acomodavam, havia conversas paralelas não passíveis de transcrição. Para essa situação recorreremos às palavras de Fernandes (2000):

[a]nalisando situações conversacionais concretas, Goffman (1981) afirma que, quando dois sujeitos que se conhecem, encontram-se para falar sobre negócios ou trabalho, geralmente, a transação começa por um período de “tagarelice”, “falatório” que envolve os acontecimentos sociais mais importantes, isto é caracterizado por uma relação global, considerando o que é de interesse comum a ambos. Quando passam do global para o específico, ocorre uma mudança de postura, podendo haver também uma alternância de códigos no tocante à linguagem empregada. (FERNANDES, 2000, p.106-107)

Analisamos, portanto, os momentos marcados por acontecimentos específicos, em que os papéis exercidos por nossas atrizes sociais entraram em jogo. Optamos por não transcrever, também, o áudio referente ao vídeo exibido em sala e nos ativemos às interações em ELE ocorridas a partir dele entre as participantes, que podem ser conferidas integralmente no anexo F.

Logo que se iniciou a exibição do vídeo, a professora pediu que as alunas observassem o vídeo para depois poderem comentar sobre ele; algumas observações em nota de campo foram feitas:

- estão todas aparentemente concentradas, e isso pode ser observado por suas expressões faciais;
- Catarina balança o pé constantemente;
- Milena é uma das mais concentradas;
- Valentina e Rebeca permanecem por muito tempo com o rosto apoiado nas mãos;
- Milena, após dois minutos de exibição do vídeo, se acomoda melhor e apoia o rosto nas mãos;
- Glória toma nota do vídeo o tempo todo;
- Rebeca, apesar de muito concentrada, às vezes olha o celular;
- Paloma, às vezes, folheia um livro;
- Aos 6'33, a professora interrompe o vídeo e pergunta ao grupo se todas compreendem bem o áudio em língua espanhola. Elas, em coro, dizem que a compreensão está “mais ou menos”. A professora comenta que é porque elas estão familiarizando-se com o áudio. Em outras interrupções elas não reclamam da compreensão. (Observações extraídas das notas de campo e da observação do vídeo)

No enquadre principal da câmera é possível visualizar Glória, Milena, Valentina e Rebeca, depois chegam Stella e Bianca e se posicionam dentro do enquadramento principal. As demais estão fora do foco principal, mas, vez ou outra, a professora gira a câmera para visualizar suas expressões e captar as interações; o áudio de todas é captado. Na figura a seguir, temos uma exemplificação da disposição de nossas participantes (identificadas por seus nomes) em sala no dia da interação analisada:

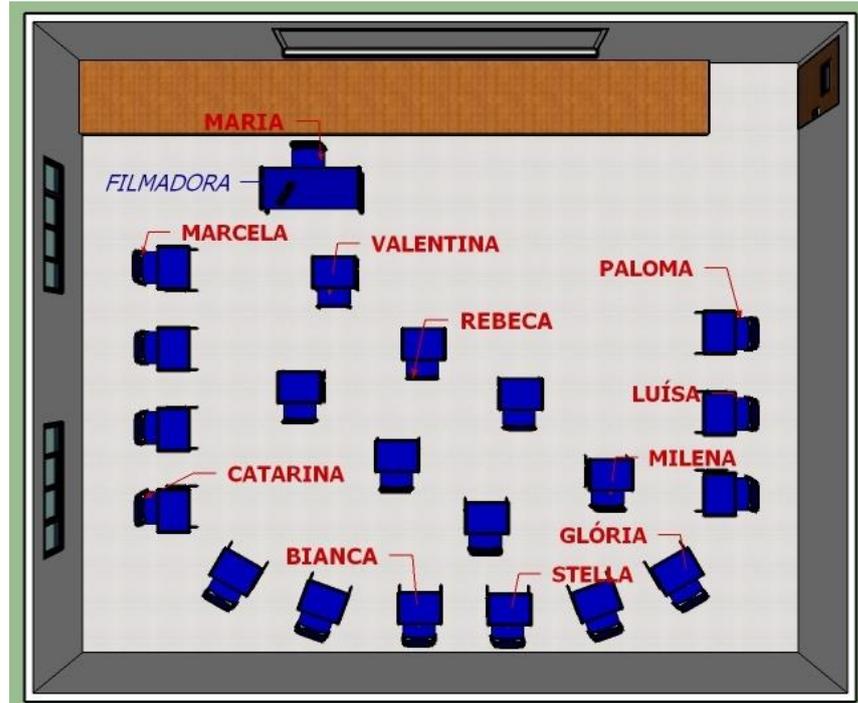


Figura 7: Disposição das participantes em sala

E nessa outra figura, temos a sala de aula vazia em outra perspectiva, de acordo com a gravação do dia:



Figura 8: Sala vazia

É interessante observar que a disposição das cadeiras na sala propiciou uma interação distinta da segunda aula que analisamos. Na primeira aula, de acordo com as figuras anteriores, a professora permaneceu perto da filmadora e isso fez com que as alunas interagissem mais com quem se estava mais perto e dirigiam, normalmente, a fala à professora, característica diferente da segunda aula analisada, em que todas permaneceram em círculo.

A aula sobre a Guiné Equatorial centrou-se em uma discussão acerca das temáticas abordadas no vídeo projetado. Os assuntos evidenciados ao longo da aula foram: percepções de aspectos culturais como a pronúncia, a gastronomia local e os hábitos dos guineanos, a história de um gorila albino, a visão de um estrangeiro, comparação cultural relativa à gastronomia (discussão sobre sacrifício de animais), fenômenos linguísticos observados (houve uma explicação sobre fenômenos específicos da língua espanhola observados no vídeo), expressões utilizadas e finalização com a sugestão de leitura sobre um texto que aborda o contexto educacional na Guiné Equatorial.

A seguir, iniciamos nossa análise a partir dos fragmentos transcritos. A transcrição, na íntegra, das aulas selecionadas pelo recorte que fizemos pode ser conferida no anexo F e no anexo G. Optamos por utilizar a letra *Courier New* por ser, segundo Loder (2008), a mais utilizada nesse tipo de transcrição e por possuir uma configuração que faz com que todos os caracteres ocupem o mesmo espaço. A transcrição segue numerada de acordo com a sequência da aula. Quando há, na análise, inserção de fragmento de entrevista ou de algum questionário, a sinalização de esclarecimento é feita logo a seguir.

4.1.1 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais da fala-em-interação observados na primeira aula – turno, reparo e revozeamento

Os aspectos culturais da fala-em-interação são evidenciados a partir dos turnos (troca, sucessão e manutenção) e da construção do reparo. As marcas do revozeamento também são analisadas, obedecendo ao que propusemos em nossa categorização.

A seguir, no primeiro fragmento transcrito, podemos analisar como a tomada de turno acontece e marca uma situação que será recorrente em toda nossa análise: a dificuldade em fazê-lo. Percebemos, ao longo das falas, como nossas participantes demonstram dificuldade para tomar o turno em um contexto de fala-em-interação institucionalizada ocorrida em língua espanhola.

Excerto 4.1.1.1 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, a discussão girava em torno da observação de elementos culturais):

48 Maria: y de rasgos culturales, observaron algo?
 49 Milena: eso de estar comparando (.) creo que se
 50 pasa con todos que van a otra ciudad (.)
 51 siempre comparan con (.)
 52 Luísa: el precio principalmente no sé qué::: sale
 53 tres veces más caro que el precio español
 54 algo del coche, lo del alquiler::r también
 55 creo que la manera como está vestido
 56 también >creo que puede ser cultural
 57 también< () lo que hace en el tiempo
 58 libre, no::?

No excerto observamos que Luísa só toma o turno de Milena, na linha 52, após uma pausa, marcada pelo ponto entre parêntesis. E ao fazer um prolongamento vocálico com entonação de pergunta Luísa cede o turno (linha 58), marcando outro aspecto recorrente nas nossas interações analisadas que é a intenção revelada por marcas de passar o turno para que outra pessoa faça a auto seleção.

Na sequência da fala-em-interação apresentada anteriormente, percebemos que a professora toma o turno e oferece, ao longo de sua fala (linha 59 à 97), muitos momentos para que as demais participantes pudessem tomar o turno. A fala da professora é entremeada de pausas, sinalizadas pelo símbolo (.), e de prolongamentos vocálicos (:::), indicando que, por muitos momentos, o turno poderia ter sido tomado, mas não é o que acontece, como pode-se perceber no fragmento:

Excerto 4.1.1.2 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, a discussão girava em torno da observação de elementos culturais):

59 Maria: Ajá (.) perfecto(.)y eso de la comparación
 60 de los países no podemos olvidar también
 61 el fin del programa (.)no:? entonces el
 62 programa está en un lugar para mostrar
 63 ese o::tro lugar y esas otras personas
 64 que están fuera de españa o fuera de su

65 país porque hay las versiones americanas
 66 también que vamos a ver después otros
 67 programas de américa y podemos hacer esa
 68 comparación lingüística y la visión (.)
 69 pero la intención e:::s (.) si viene una
 70 persona aquí (.) no:: (.) yo soy de
 71 goiania y estoy en otro lugar, viviendo en
 72 otro lugar y luísa (.) y vamos a buscar
 73 goianos por el mundo y encontramos luísa
 74 perdida en argentina y luísa entonces va a
 75 estar siempre hablando y se supone que el
 76 público más grande sea de brasileños
 77 queriendo ver luísa fuera de aquí (.)
 78 ahí entonces e:lla tiene que hacer esas
 79 comparaciones no? para mostrar (.) MIRA
 80 aquí es así, ahí es así (.) que es el
 81 lenguaje que las personas van a comprender
 82 y no hay problema en los estudios
 83 culturales con la comparación (.) el
 84 problema es có::mo hacemos esa comparación
 85 si dejamos un tono despecti::vo, si
 86 queremos poner uno en superioridad que el
 87 o:::tro, y que es un lenguaje (.) un
 88 discurso que noso::tros vamos a discutir
 89 aquí (.) >ahora piensen< en las personas
 90 que no manejan eso, que no leen esas
 91 teorías (.) no van a saber de eso (.) van
 92 a::: actuar, como se dice, por instinto
 93 no ? y por instinto el ser humano es
 94 etnocentrista (.) la tendencia es rechazar
 95 al otro, lo que es mío es mejor y con eso
 96 que trabajamos para no mantener ese
 97 discurso (.) y qué observaron más?
 98 Milena: a causa de comer (hhh) él comía (0,4) como
 99 se dice (aponta o dedo para fora da sala
 100 de aula), comía MONOS , pero no hubo (0,6)
 101 Maria: no apareció no: no: sólo no mostró (.)

102 estaba ahí en la mata , estaban comentando
 103 y porque antes estaban comentando de un
 104 chimpancé e::l e::l copito blanco que fue
 105 a barcelona que vivía en un zoológico y
 106 fue retirado de ese lugar (.) entonces
 107 se veía como un animal muy famoso que
 108 tenía repercusión
 109 Luísa: todo raro (.)
 110 Maria: sí, raro (.) entonces él era guineaA::no
 111 entonces el orgullo de decir ese animalito
 112 era nuestro no? y ya murió y todo (.) y en
 113 ese contexto hablando de él que él empieza
 114 a hablar de la comida no?
 115 Luísa: sí
 116 Maria: y que era muy sabroso, muy rico (.)
 117 percibieron eso o sólo luísa vio esa
 118 parte?
 119 Valentina: no escuché: de comer°

Na linha 97, depois de uma fala marcada por pausas, Maria oferece, finalmente, seu turno de maneira explícita, através de uma pergunta. Milena toma, então, o turno cedido na linha 98 e também cede o turno em sua fala, marcada por silêncios nas linhas 98 e 100. Seria esperado que a fala de Milena impulsionasse outras falas, pois ela havia percebido no vídeo que as pessoas comiam macacos e talvez essa fosse uma temática que despertasse a participação voluntária do grupo, mas não foi o que aconteceu, pois ao esperar a longa pausa oferecida por Milena, a professora tomou, novamente, o turno na linha 101, com outra fala marcada por pausas e prolongamentos vocálicos, o que poderia sugerir que ela estivesse dando oportunidade para que outras pessoas pudessem participar da interação. Na linha 109, Luísa faz um comentário conciso a respeito do único gorila albino do mundo, que havia sido capturado em 1966 na Guiné Equatorial, e era citado no vídeo assistido. Ao perceber que Luísa não se prolongaria em seu comentário Maria toma o turno na linha 110 e o encerra, mais uma vez, com uma pergunta, configurando mais um caso de turno cedido, diante da não tomada espontânea por parte das participantes. O mesmo fato ocorre na linha 116.

Podemos inferir que essa dificuldade na tomada de turno ocorra por dois motivos: pelo fato de que as interações ocorriam em língua espanhola e isso poderia representar uma

barreira com relação às manifestações e tomadas de turno espontâneas ou por uma transferência de comportamento baseada na LM.

No excerto seguinte, o turno é tomado a partir da diminuição do tom de voz de uma participante:

Excerto 4.1.1.3 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, as participantes comentavam sobre o que haviam escutado):

116 Maria: y que era muy sabroso, muy rico (.)
 117 percibieron eso o sólo luísa vio esa
 118 parte?
 119 Valentina: no escuché: de comer^o
 120 Marcela: él habla del mono, de::l mono blanco y
 121 después de la serpie::nte muy venenosa
 122 que hay allá

Na linha 119, Valentina tem o turno tomado por Marcela, na linha 120, após diminuir o tom de voz na palavra comer, o que indica, uma vez mais, que o turno é cedido e não tomado. Essa constatação é corroborada pelos estudos de García (2009), que afirma, após análise realizada em sua tese, que os falantes não nativos de língua espanhola apresentam mais dificuldade na tomada de turnos e preferem aguardar que o turno seja cedido a fazer uma interrupção para tomá-lo.

Essa dificuldade, entremeada de uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, é manifestada na própria fala das participantes, em fragmentos retirados das entrevistas:

[1] eso de la tomada de turno (.) por ejemplo ayer yo estaba en un debate acá en esta *clase* y necesitaba hablar algo y no logré interrumpir la persona²¹ (.) logré haciendo señal con la mano porque intenté por dos veces y vi que no lograría y de ahí que <tengo que practicar más>. (Valentina, entrevista)

[2]cuando tuvimos la disciplina de culturas yo empecé a mejorar el habla (.) qué hablar (.) no solamente qué hablar (.) cómo hablar y también principalmente las las tomadas de turno para mí me pareció muy rico trabajar eso porque muchas veces

²¹ Valentina utiliza um exemplo de outra disciplina que ocorreu no mesmo espaço físico.

yo quería hablar y tenía que hablar más alto que las chicas y muchas veces yo (.) incluso en el último texto de tannen yo percibí que hay un momento que nosotros tenemos que fijarnos que es cuando una persona está hablando y hace una pequeña pausa y en ese momento podemos hablar sin que hable más alto y antes yo sólo hablaba más alto y ahora yo percibo otros momentos para eso. (Fernanda, entrevista)

Na fala de Valentina, a dificuldade na tomada de turno é ressaltada e ela percebe a necessidade de praticar mais para conseguir tomar o turno de maneira exitosa, pois relata que, ao participar de um debate em outra aula, tentou tomar o turno por duas vezes e não conseguiu. A fala de Fernanda, no segundo fragmento, dialoga com a de Valentina. Fernanda reconhece a importância de se trabalhar a temática da tomada de turno e constata que só sabia tomar o turno falando em tom mais alto que os demais, e que, depois de o assunto ter sido trabalhado na sala, conhecia outras maneiras de fazê-lo.

O fato de que Fernanda reconheça que as aulas de *Culturas de Língua Espanhola* também contribuíram para o desenvolvimento de sua habilidade oral e perceba a importância do modo de falar propicia, para nós, a reflexão de que o trabalho com os aspectos conversacionais como elementos constituintes da cultura, no caso, as culturas de língua estrangeira, é válido e carece de uma intervenção pedagógica mais efetiva e explícita.

A seguir, temos outro exemplo de tomada de turno:

Excerto 4.1.1.4 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, a discussão se centrava nas impressões que o entrevistador do programa de televisão espanhol tinha sobre sua relação com os guineanos):

234 Maria: impresiones no ? lecturas de ustedes (.)
 235 y:: y:: sintieron algo de superioridad ?
 236 Milena: yo sentí
 237 Maria: parece, no parece? ((Milena faz gesto de
 238 que vai falar, com as mãos abertas, mas
 239 Valentina toma o turno))
 240 Valentina: en los dos momentos de la señora que está
 241 sentada y del señor de:l de:l porque (.)
 242 parece hablar más alto ((faz gesto de
 243 imponencia com a mão)
 244 Milena: un aire de de <descualificar> lo que hace

245 [las personas
 246 Glória: [la cuestión <social de las mujeres de la
 247 iglesia y él con su entonación de hablar
 248 de hablar de ellas no? pero ellas no
 249 hablaron nada sólo él>

Na linha 237, durante o turno de Maria, Milena tenta tomar o turno com gestos, mas antes de começar a falar, Valentina toma o turno na linha 240 e só depois de finalizado é que Milena toma o turno, sem dificuldade (linha 244), mas logo o perde para Glória (linha 246) que, com uma fala sobreposta, aproveita que Milena fala em velocidade mais lenta e começa seu turno. É importante ressaltar que, por observação das notas de campo, Glória não fazia muitas intervenções e, normalmente, aproveitava os turnos cedidos e talvez, por isso, Milena o tenha cedido com tanta facilidade e não o tenha retomado, para poder contribuir com esse jogo participativo que entra em cena em um evento de fala-em-interação de sala de aula.

Além da dificuldade, podemos observar, no excerto anterior, que a maneira com que Milena tenta tomar o turno, através de gesto com a mão, faz parte do contexto interacional da sala de aula, como se pedisse permissão para falar, para participar da interação. Tomar a palavra assim nos remete, também, à estrutura IRA (iniciação-resposta-avaliação) (CONCEIÇÃO e GARCEZ, 2005), em que na sala de aula tradicional as participações são, comumente, autorizadas pelo professor.

No próximo fragmento, temos um exemplo de tomada de turno que caracteriza a fala-em-interação institucional de sala de aula:

4.1.1.5 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, a discussão girava em torno de culturas que são consideradas 'superiores' e de exaltação de determinadas culturas em detrimento de outras):

323 Luísa: sí (hhh)
 324 Maria: y tenemos un poco de eso de exaltar los
 325 que consideramos superiores ((neste
 326 momento glória levanta a mão e pede a
 327 palavra))
 328 Glória: mari:a, bata está °independiente no?
 329 Maria: está

Durante o turno de Maria (linha 324), Glória levanta a mão e pede a palavra e só após o consentimento ela faz a pergunta que deseja em seu turno, na linha 328, demonstrando

uma característica comum da fala-em-interação institucional, que no caso seria pedir o turno e aguardar a sua vez de falar (DEL CORONA, 2009).

Nosso estudo se assemelha aos resultados obtidos em García (2009) e Solano (2010), em que os falantes não nativos apresentam maior dificuldade para tomar o turno de outro falante. Ainda que os trabalhos dos autores citados tenham sido contrastivos (falantes nativos x falantes não nativos), eles nos permitem uma aproximação com relação aos resultados apresentados em nossa pesquisa. Mesmo utilizando o vídeo, como suporte e como amostra linguístico-cultural, para uma das aulas analisadas (e para outras durante o semestre), percebemos que, sem uma intervenção pedagógica de maneira explícita, as participantes não passaram a tomar o turno da maneira esperada e nos levam a concluir que a interação em LM pode interferir no processo de tomada de turnos em LE.

Também observamos em nossas análises, de um modo geral, resultado similar ao obtido por García (2009) com relação à temática, em que nossas participantes preferiram manter o tema que estava sendo discutido a introduzir um novo ou dar por encerrado. Segundo o estudo, os falantes nativos normalmente teriam mais facilidade em mudar a temática proposta. É necessário ressaltar que a manutenção do tema também é uma característica da fala-em-interação institucional de sala de aula; em outras interações a temática pode ser alterada com mais constância que em uma sala de aula.

Ao analisar a fala-em-interação, o analista observa quem fala, como fala, com quem fala e por quanto tempo fala (ABELED0, 2008). Percebemos nos dados que, ainda que tenha sido proposto um espaço para o revozeamento (GARCEZ, 2005), quando ocorre a auto seleção de fala, muitos participantes falam para a professora e estabelecem com ela o diálogo. E ainda que todas estejam engajadas na mesma intersubjetividade, muitas vezes, quando outra toma o turno, o faz para falar com a professora, como no exemplo a seguir:

Excerto 4.1.1.6 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, a discussão se centrava em aspectos culturais observados em Bata - Guiné Equatorial):

189 Valentina: cuando él va en el coche por las calles
 190 hay un montón de casas sin [esa parte =
 191 ((faz gestos com as mãos, como uma
 192 pintura))
 193 Marcela: [sin la pintura
 194 Valentina: = > é falou esses dias no filme < ((ela
 195 aponta para Luísa buscando a resposta))

196 sólo sólo
 197 Maria: sin la pintura, sin haber terminado
 198 Valentina: sí (.) eso [él habla que =
 199 Maria: [la palabra (.) sólo en el hormigón
 200 Valentina: sí las casas sólo en hormigón = y él no::
 201 no:: comprendí: bien pero me parece que
 202 él habló: que la ciuda:d (.) > cómo se
 203 llama la ciudad < =
 204 Maria: > bata <
 205 Valentina: = bata es muy fuerte económicamente y así
 206 que parece que hay un montón de gente (.)
 207 siempre las ciudades que son así suelen
 208 tener muchas personas de otros -
 209 Maria: de otros lugares
 210 Valentina: otros lugares y así que hay muchas
 211 construccio::nes
 212 Maria: y a veces está expandiéndose
 213 Valentina: sí

Nesse fragmento, Valentina estabelece seu diálogo com Maria e, pelo olhar direcionado exclusivamente para ela, percebe-se que a interação ocorre entre as duas, ainda que todas estejam participando. Outro aspecto interessante a ser observado nesse excerto diz respeito ao reparo realizado e levado a cabo pelo outro. Na linha 189, Valentina começa seu turno e, pelos gestos executados, percebe-se que necessita de uma palavra ou expressão para poder continuar seu turno. Marcela intervém (linha 193) com uma fala sobreposta, enquanto Valentina ainda buscava a palavra (linha 190) e aparece com o reparo '*sin la pintura*' para auxiliar o turno da colega. Na continuação, Valentina fala em português que a palavra que ela queria apareceu em um filme (linha 194), e solicita o reparo a Luísa, o que constitui um convite ao reparo (LODER, 2008). Mas Luísa não repara sua fala, quem o faz é Maria, na linha 197, mas o faz com o mesmo reparo feito por Marcela (*sin la pintura*) e então Valentina aceita o reparo e prossegue, quando é interrompida outra vez por Maria (linha 199) que traz outro reparo mais adequado e que aparentemente era a palavra buscada por Valentina, que a repete no turno iniciado na linha 200. Os reparos foram feitos em três momentos, mas dois deles foram feitos pela professora. Notamos, nesse exemplo, que Valentina, nesse contexto

institucional, aceita melhor o reparo realizado pela professora que pela colega, característica também comum da fala-em-interação institucional.

O revozeamento, prática que propicia a participação crítica de muitas vozes é, normalmente, contraposta à estrutura triádica IRA (GARCEZ, 2005). Na continuação temos alguns excertos que ilustram como o revozeamento é proposto em nossas aulas:

Excerto 4.1.1.7 (Na aula sobre a Guiné Equatorial as participantes haviam acabado de ver o vídeo exposto):

- 1 Maria: qué me dicen ustedes ? impresio::nes ?
 2 observacio::nes ? dificulta::des ?
 3 Glória: él e::s de madrid ↑
 4 Maria: él es de madrid
 5 Paloma: los españoles hablan muy deprisa

Excerto 4.1.1.8 (Na aula sobre a Guiné Equatorial as participantes discutem aspectos culturais):

- 135 Luísa: cuando él saluda e:l madrileño él dice
 136 hasta la o:tra (.) es eso ?
 137 Maria: eso no sé, vamos a comprobar, yo no
 138 observé eso (.) puede que sea
 139 Marcela: [puede que sea
 140 Maria: [es una de las posibilidades ()

No excerto 4.1.1.7, notamos a presença do revozeamento ao verificar que Maria faz uma pergunta aberta (linha 1), pedindo às participantes as impressões e observações que têm acerca do vídeo. A partir daí, as participantes começam a participar da interação proposta. No excerto 4.1.1.8, Luísa indaga Maria sobre um detalhe observado no vídeo e Maria, na linha 137, inicia seu turno dizendo que não sabe e que juntas podem comprovar depois, através de uma segunda exibição do vídeo. Outra participante, Marcela, tenta ajudar e entra na discussão dizendo, em fala sobreposta com Maria (representada pelo símbolo [), que pode ser sim uma possibilidade de despedida. A construção do conhecimento em conjunto faz parte da estrutura de aula revozeada, em que nem sempre a resposta está com o professor e onde todos participam do fazer interacional, não estando sob a estrutura de uma aula tradicional fixa, como é o caso da sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação).

Com relação à sequência IRA, cabe dizer que, ainda que ela não ocupe lugar de destaque, às vezes, mesmo num ambiente em que não há uma única resposta, como no caso do revozear proposto em nosso curso de *Culturas de Língua Espanhola*, é necessário recorrer à sua estrutura para garantir a participação efetiva do grupo. Há casos em que o professor faz perguntas abertas, que provocam, que instigam, mas, mesmo assim, não há participação voluntária do alunado. Nessas situações, ele recorre, normalmente, à seleção de falante para o turno seguinte, designando quem fala da próxima vez ou propõe a sequência IRA, partindo de perguntas fechadas, esperando que o aluno responda e avaliando em seguida, como podemos ver no exemplo a seguir:

Excerto 4.1.1.9 (Na aula sobre a Guiné Equatorial as participantes discutem aspectos culturais expostos no vídeo, a partir de perguntas direcionadas):

- 172 Maria: cómo é:l se viste?
 173 Luísa: como un playero
 174 Maria: como un playero (.) y él justifica eso?
 175 Marcela: [sí
 176 Luísa: [sí, está en su tiempo libre
 177 Maria: y por qué él cambia de ropa después para
 178 encontrar al guineano?
 179 Milena: () °como una recepción
 180 Maria: y qué observaron ustedes de la
 181 arquitectura?
 182 Catarina: °parece un poco anti::gua ((com expressão
 183 facial de dúvida, franzindo a testa))
 184 Maria: °un poco antigua (.) qué más?
 185 Luísa: [parece España
 186 Rebeca: [parece histórico

Na linha 172, Maria inicia a sequência triádica com a pergunta fechada (Como ele se veste?) e Luísa responde na linha 173. Maria avalia a resposta dada por Luísa ao repetir sua resposta na linha 174 e logo faz outra pergunta. Houve, portanto, toda a estrutura IRA demonstrada nas linhas 172, 173 e 174. Na sequência dos turnos, Marcela e Luísa respondem em sobreposição (linhas 175 e 176) e Maria, ao iniciar outra pergunta na linha 177, demonstra que a pergunta anterior foi respondida corretamente, pois continua a estrutura de perguntas e

respostas. Na linha 184, Maria repete a fala de Catarina, realizando, uma vez mais, a avaliação da sequência triádica.

Ainda, sobre a questão dos turnos, notamos, em nossos dados que o turno mantido pela professora tende a ser mais longo que os demais, expondo, com isso, uma característica da fala-em-interação institucional. Nesse contexto, a voz responsável é atribuída ao professor e, muitas vezes, os alunos esperam que seja assim, não preferindo o turno quando lhe é concedido ou não tomando o turno, especialmente, quando este pertence ao professor, o que gera, por diversas vezes, turnos mais extensos, como podemos ver no próximo excerto:

Excerto 4.1.1.10 (Na aula sobre a Guiné Equatorial, Maria explica o formato do programa e como as comparações podem ser feitas entre as culturas):

59 Maria: Ajá (.) perfecto. y eso de la comparación
60 de los países no podemos olvidar también
61 el fin del programa (.)no:? entonces el
62 programa está en un lugar para mostrar
63 ese o::tro lugar y esas otras personas
64 que están fuera de españa o fuera de su
65 país porque hay las versiones americanas
66 también que vamos a ver después otros
67 programas de américa y podemos hacer esa
68 comparación lingüística y la visión (.)
69 pero la intención e:::s (.) si viene una
70 persona aquí (.) no:: (.) yo soy de
71 goiania y estoy en otro lugar, viviendo en
72 otro lugar y luísa (.) y vamos a buscar
73 goianos por el mundo y encontramos luísa
74 perdida en argentina y luísa entonces va a
75 estar siempre hablando y se supone que el
76 público más grande sea de brasileños
77 queriendo ver luísa fuera de aquí (.)
78 ahí entonces e:lla tiene que hacer esas
79 comparaciones no? para mostrar (.) MIra
80 aquí es así, ahí es así (.) que es el
81 lenguaje que las personas van a comprender
82 y no hay problema en los estudios
83 culturales con la comparación (.) el

84 problema es có::mo hacemos esa comparación
 85 si dejamos un tono despecti::vo, si
 86 queremos poner uno en superioridad que el
 87 o::tro, y que es un lenguaje (.) un
 88 discurso que noso::tros vamos a discutir
 89 aquí (.) >ahora piensen< en las personas
 90 que no manejan eso, que no leen esas
 91 teorías (.) no van a saber de eso (.) van
 92 a::::: actuar, como se dice, por instinto
 93 no ? y por instinto el ser humano es
 94 etnocentrista (.) la tendencia es rechazar
 95 al otro, lo que es mío es mejor y con eso
 96 que trabajamos para no mantener ese
 97 discurso (.) y qué observaron más?
 98 Milena: a causa de comer (hhh) él comía (0,4) como
 99 se dice (aponta o dedo para fora da sala
 100 de aula), comía MOnos , pero no hubo (0,6)

Maria, para poder explicar a estrutura do programa mostrado no vídeo e para não deixar que as comparações feitas pelas participantes gere algum estereótipo, começa seu turno na linha 59 e só o conclui na linha 97 e, mesmo apresentando pausas (.) ao longo de sua fala, nenhuma participante lhe toma o turno e só o fazem quando, por meio de uma pergunta, Maria solicita o turno de alguém, que acontece somente na linha 98 com a participação de Milena. Com relação a esse aspecto cabe ressaltar que normalmente os alunos não têm o costume de interromper a fala de um professor, figurando, nesse cenário, mais uma característica da fala institucionalizada que revela essa relação de poder.

Percebemos, com as análises realizadas até o momento, que as participantes demonstram dificuldade na tomada de turno marcada pelas estruturas conversacionais (silêncio, tom de voz mais baixo...) que demonstramos e pelo desconhecimento de como realizar as inserções em LE, utilizando, muitas vezes, estratégias que utilizam em LM. Os fragmentos de Glória e Luísa, a seguir, refletem esse desconhecimento:

[3] He aprendido que *lo* modo como yo hablo puede facilitar o complicar mi relación con los demás. Por ejemplo, en una conversación, hay que respetar los turnos, o sea, yo hablo luego usted habla. (Glória, questionário final)

[4] Pienso que necesito ser una hablante más activa y desarrollar más estrategias sobre cómo tomar el turno. Creo que esa es mi grande dificultad, ya que a veces espero que alguien haga una pausa que nunca ocurre. (Luísa, entrevista enviada por email. Não estava presente no dia da gravação)

Ao reconhecer que a maneira como fala pode complicar sua relação com as outras pessoas, há a percepção, por parte de Glória, de que falar em LE e falar em LM apresenta diferenças, mas, ao concluir sua resposta ao questionário, ela fala em respeitar os turnos, no sentido de que cada um tem sua vez de falar e deve esperar para fazê-lo. A partir dessa opinião, podemos interpretar que ela desconhece outras opções de tomada de turno e se baseia em conhecimentos de sua LM para falar em LE, ou seja, Glória, ainda que exposta a materiais audiovisuais em LE durante todo o semestre, não internalizou e não passou a tomar o turno como fazem os falantes de LE.

Luísa também reconhece que precisa desenvolver outras estratégias de tomada de turno, assim como Valentina (excerto 1) que, em sua entrevista, relatou uma situação em que só conseguiu tomar o turno após sinalizar com as mãos.

No excerto a seguir, temos mais um exemplo de reparo:

Excerto 4.1.1.11 (No momento, as participantes discutem um detalhe linguístico-cultural observado no vídeo):

135 Luísa: cuando él saluda e:l madrileño él dice
 136 hasta la o:tra (.) es eso ?
 137 Maria: eso no sé, vamos a comprobar, yo no
 138 observé eso (.) puede que sea
 139 Marcela: [puede que sea
 140 Maria: [es una de las posibilidades ()
 141 Marcela: yo creo que puede ser a causa del de::l
 142 programa así (.) hasta la o::tra reportaje
 143 Maria: [ahí serí::a
 144 Marcela: [otro (.)
 145 Maria: hasta el otro, hasta otro momento, hasta
 146 el otro progra::ma (.) o entonces la otra
 147 entrevista, no? ((enquanto isso Maria
 148 entrega fotocópias com um guia de
 149 perguntas sobre o vídeo para as alunas e
 150 caminha pela sala))

- 151 Valentina: °otra entrevista
 152 Maria: Otra entrevista (.) y ahora, según ese
 153 guión de preguntas ↓ ()

Na linha 141, Marcela, opinando sobre a possibilidade da estrutura utilizada pelo madrilenho no vídeo, produz uma estrutura equivocada ao propor que o uso de *'hasta la otra'* poderia ser complementado com *'la reportaje'*, propondo o que aparece na linha 142 como *'hasta la otra reportaje'*. No caso, seria adequado linguisticamente utilizar o artigo masculino singular *el*, pois *reportagem*, em espanhol, é uma palavra masculina. Percebendo a situação, Maria, na linha 143, inicia o reparo da fala de Marcela, com a intenção de induzir a produção que seria a esperada. Prontamente, Marcela, no turno seguinte (linha 144) diz *'otro'* e faz uma pausa, o que faz Maria continuar seu turno com outros reparos, exemplificando outras possibilidades para dar continuidade à palavra *otro*. Na linha 151, Valentina, em voz baixa, diz *'otra entrevista'* e Maria repete, concordando com a opção dada e segue adiante com a aula nas linhas 152 e 153. O que não fica claro na interação é se o reparo foi bem sucedido ou não para Marcela, que acompanha a discussão, mas não fica evidente se ela percebeu que o problema de sua produção residia no uso de um artigo feminino diante de uma palavra masculina, pois outras opções foram apresentadas ao longo da interação.

Até o momento mostramos, em nossa análise, fragmentos que exemplificaram os aspectos culturais *da* fala-em-interação através de amostras de turnos, reparos e revozeamento. Na próxima seção, tratamos de analisar alguns excertos que representem os aspectos culturais *na* fala-em-interação, mostrando como os conceitos de intersubjetividade e de reflexividade apareceram em nossas aulas.

4.1.2 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais *na* fala-em-interação observados na primeira aula – intersubjetividade e reflexividade

Nesta seção, exploramos os aspectos culturais evidenciados nas nossas amostras de fala-em-interação. Evidenciamos o conhecimento produzido intersubjetivamente durante as aulas e discutimos a reflexividade alcançada em alguns momentos.

Nesse contexto, cada uma das participantes contribui com o fazer interacional dessa sala de aula analisada. Cada fala representa uma ação que constrói o contexto estabelecido. Por isso, o fazer interacional é tecido a cada novo instante, as relações

287 que es extranjero () hubo un momento
 288 que esa exaltación era tener algo de los
 289 estados unidos y eso era muy de moda ()
 290 [entonces
 291 Luísa: [pero depende de dónde viene el extranjero
 292 no?

A intersubjetividade presente na fala-em-interação está posta enquanto as participantes estão engajadas na discussão sobre o fato de as mulheres mostradas no vídeo não terem tido a oportunidade de falar e, para as participantes, o apresentador não as deixa falar. Na linha 268, Glória faz uma intervenção, tomando o turno de Valentina. Mas o turno de Glória não condiz com a intersubjetividade que estava presente naquele momento; ela toma o turno e acrescenta uma opinião, com a intenção de participar, característica da fala-em-interação institucional de sala de aula. Em seguida, Valentina, na linha 272, concorda com a fala de Glória (que comenta sobre uma fala isolada e pergunta se era assim que se escrevia) e logo Maria toma o turno e, com o grupo, continuam com a intersubjetividade que havia antes da intervenção de Glória, sobre as falas femininas do vídeo. Isso significa que, quando a intersubjetividade existe, nem uma intervenção que aconteça em um momento inapropriado é capaz de rompê-la, ou seja, o turno de Glória não alterou o conhecimento compartilhado em vigência. Nesse sentido, retomamos as palavras de Abeledo (2008, p. 61) em que “faz com que a própria organização da troca de falas exija a atenção conjunta dos participantes, imprescindível para a produção da intersubjetividade”.

Outro exemplo que ilustra a presença da intersubjetividade, permeada de reflexividade é o seguinte:

Excerto 4.1.2.2 (No momento as participantes discutem uma característica linguístico-cultural):

135 Luísa: cuando él saluda e:l madrileño él dice
 136 hasta la o:tra (.) es eso ?
 137 Maria: eso no sé, vamos a comprobar, yo no
 138 observé eso (.) puede que sea
 139 Marcela: [puede que sea
 140 Maria: [es una de las posibilidades ()
 141 Marcela: yo creo que puede ser a causa del de::l
 142 programa así (.) hasta la o::tra reportaje

- 143 Maria: [ahí serí::a
 144 Marcela: [otro (.)
 145 Maria: hasta el otro, hasta otro momento, hasta
 146 el otro progra::ma (.) o entonces la otra
 147 entrevista, no? ((enquanto isso Maria
 148 entrega fotocópias com um guia de
 149 perguntas sobre o vídeo para as alunas e
 150 caminha pela sala))
 151 Valentina: °otra entrevista
 152 Maria: Otra entrevista (.) y ahora, según ese
 153 guión de preguntas ↓ ()

No excerto anterior, temos a evidência de que a intersubjetividade e a reflexividade são conceitos que caminham juntos dentro da interação, pois os participantes ativam seu conhecimento em comum acerca do tema tratado e trabalham para manter essa intersubjetividade e, com base nisso, refletem a partir das falas, compreendendo a estrutura apontada como inadequada na linha 142 (BULA, 2007; OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2012).

Para complementar a discussão anterior, temos evidenciada em questionário final, a opinião de algumas participantes sobre esse processo reflexivo:

[5]...voy a llevar para mi vida muchos de los ejemplos citados, principalmente los que tratan las tomadas de turno, que tengo mucha dificultad, incluso en mi lengua materna, y lo que dice respeto a los juzgamientos que inevitablemente hacemos de lo qué y cómo el otro habla. (Valentina, questionário final)

[6] En este semestre tuvimos la oportunidad de cursar la asignatura de Culturas, en ella pudimos conocer distintas culturas del mundo hispánico, y después de las clases me quedaba con ganas de conocer más de aquello que hemos visto en clase, de ahí que buscaba en la internet por videos, o imágenes, porque a veces, cuando interactuamos con lo diferente, hace falta que veamos para que *posamos* intentar comprender *que* pasa, *porque* actúan de aquella manera (eso se pasó conmigo tras las presentaciones de las familias gitanas, y de los comentarios que hicimos acerca de las tribus africanas), las imágenes muchas veces hablan mejor, y lo que pasa con este tipo de busca es que, cuando estamos en la internet, una cosa lleva a otra, que lleva a otra, así cuando vemos ya estamos involucrados con montón de informaciones. (Valentina, questionário final)

[7]yo percibo que cuando veo muchos videos de las personas acabo por no sé <por querer hablar como ellos> no sé el ace::nto o <una una no sé forma de

hablar> y yo percibo que las chicas también hacen eso y () entonces acabamos por intentar hablar como nativos no sé e incorporamos algo (.) eso para mí aún no es intencional ento:nces no sé de (.) si de hecho incorporé o no pero creo que sí hay cosas que yo incorporé. (Milena, entrevista)

[8]Pensamos que (.) siempre estudié que los elementos culturales son sólo los monumentos cosas que vemos en un viaje como en (.) museo es un elementos cultural una imagen es un elementos cultural es esa concepción de cultura que tenemos no? y no es (.) el cultural está más allá que eso está en la forma como una persona habla cómo se porta cómo se viste también no? sus conceptos sobre determinado te::ma todo eso es cultural la comida es cultural (hhhh) todo es cultural un monumento una imagen (.) no es sólo eso (.) me gustó mucho porque rompió miedos cambió muchas concepciones así lengua es cultura. (Glória, entrevista)

Pelos comentários extraídos do questionário final (Anexo D) e das entrevistas, percebemos que tanto Valentina quanto Milena e Glória desenvolvem um postura reflexiva, ao reconhecerem que participaram desse processo e relatando o que aprenderam. Elas relatam mudanças ocorridas na sua percepção da fala-em-interação. Valentina reconhece que tem dificuldade na tomada de turno e que aprendeu sobre esse aspecto, além de refletir sobre as ações concernentes ao aspecto cultural, ao mencionar os julgamentos feitos à cultura do outro. Milena percebeu diferenças na forma de falar dos nativos de língua espanhola e foi capaz de refletir sobre sua própria produção oral e de perceber quando as colegas tentam imitar algum sotaque. Glória, em sua entrevista, reflete sobre a aprendizagem de elementos culturais e pontua que antes pensava que cultura estava restrita aos monumentos, ou ao que López (2005) chama de cultura com C maiúsculo, e que, após as aulas, ampliou sua compreensão.

Outro exemplo de reflexividade aparece quando as participantes, após uma explanação sobre um fenômeno linguístico, refletem sobre a dúvida que tinham:

Excerto 4.1.2.3 (No momento as participantes discutem sobre um fenômeno linguístico):

681 Stella: yo creo que las personas hacen esa distinción
682 con la c y la z y piensan que es el CECEO=
683 Maria: sí
684 Stella: =y y no piensan que el s está incluido eh
685 eh que también no se habla con ese sonido de

686 /θ/
 687 Maria: y así sería hablado en una variedad de poco
 688 prestigio tanto de un alumno que <quie::re>
 689 producir las interdentes las tres que
 690 debería sólo aquí: ((mostrando no quadro))
 691 como atribuir a este fenó:meno este nombre
 692 ((mostrando no quadro os exemplos)) para una
 693 persona que escucha y este otro el fenómeno
 694 que ocurre en el sur de españa y en américa
 695 son <seseantes>
 696 Rebeca: entonces nuestros profesores ((optamos por
 697 suprimir os nomes ditos))españoles no cecean
 698 Maria: no cecean (.) tampoco sesean (.) ellos
 699 producen este fenómeno ((mostrando no
 700 quadro))
 701 Valentina: y en el video ellos usan vosotros
 702 Maria: sí otra marca de españa en el lenguaje

Na linha 681, Stella reflete sobre o fenômeno linguístico, sobre a intersubjetividade que estava sendo contruída sobre o fenômeno, e aponta uma conclusão a que algumas pessoas chegam ao confundirem o nome dos fenômenos. Ao fazer isso ela resume a explicação dada anteriormente pelas colegas e pela professora. Rebeca, na linha 696, também produz a reflexividade, ao chegar à conclusão de que seus professores espanhóis não produzem o fenômeno discutido e o mesmo acontece na linha 701, quando Valentina reflete sobre o uso do pronome pessoal que predomina no vídeo e assim propõe outro momento de reflexividade para o grupo.

No fragmento seguinte, podemos perceber que a intersubjetividade é mantida, mesmo após uma intervenção realizada por Marcela (linha 776). Ainda que o comentário tenha sido para contribuir e dizia respeito ao assunto proposto, não pertencia à temática empregada no momento, tanto que percebe-se a tentativa de manutenção da intersubjetividade por parte de Valentina (linha 778):

Excerto 4.1.2.4 (No momento as participantes discutem sobre a postura dos entrevistados no programa):

764 Valentina: sí (.) pero cuando se aproximó del señor creo

765 que es un poco más afectivo que el otro
 766 ((aquí ela compara os entrevistadores das
 767 duas partes do programa)) <le gustaba hablar
 768 muy cerca> pero el otro no mostró mucho la
 769 relación con otros (.) y él le llama papá no?
 770 Luísa: quizá eso de superior sea por el contexto no?
 771 están ahí exaltando españa y guinea para un
 772 programa español
 773 Maria: y lo de la casa (.) él no montó una casa para
 774 el programa y percibieron como la casa es de
 775 españa no? los símbolos las fotos las cosas
 776 Marcela: hay una película infantil de copito es basada
 777 en la historia de copito (.)
 778 Valentina yo he visto el programa en brasil de los
 779 brasileños en puerto rico y es distinta la
 780 relación <por ejemplo> una mujer fue a una
 781 panadería y habló de los <hue::vos estre:lla>
 782 que son huevos fritos normal y ella estaba
 783 hablando la brasileña que estaba presentando
 784 el programa y ella llamó al señor de la
 785 panadería y él habló no hubo eso de ((faz
 786 gesto com as mãos de distanciar uma pessoa))
 787 que yo soy la entrevistadora y sólo yo [hablo
 788 Maria: [pero no todos los programas son iguales (.)
 789 cada uno es uno justo por eso <por la
 790 perso:na> siguen un formato parecido pero no
 791 todos son iguales (.)

Quando todas estavam discutindo sobre a postura do entrevistado espanhol no vídeo, Marcela, na linha 776, acrescenta a informação de que havia um filme sobre Copito Blanco, mas Valentina (linha 778), mantendo a intersubjetividade, compara o comportamento de entrevistado espanhol a um entrevistado brasileiro, de outra versão do programa, compartilhando da intersubjetividade proposta por Luísa, na linha 770.

Nas entrevistas também pudemos perceber momentos de reflexão:

[9] yo percibí la entonación que varía mucho (.)
 aquello de la la interrupción por abrupción que

antes cuando empezamos a estudiar parece así (.) cómo la persona habla así? <no es cortés> no es educado pero con el tiempo (.) con la exposición a esos materiales vamos a acostumbrando a eso a percibir que la entonación varía no es que los españoles TODOS van a hablar *rápido* ni los estadounidenses todos van a hablar más despacio que eso de de la variación (). (Bianca, entrevista)

[10] yo creo que aprendemos mucho no sólo en la cuestión de de de la temática <de las disciplinas de la graduación pero es un aprendizaje para toda la vida> pasamos a mirar las personas de otra forma (.) de forma distinta y a veces si no leemos tenemos siempre aquella visión muy corta. (Marcela, entrevista)

Tanto Bianca quanto Marcela puderam refletir sobre o que foi trabalhado durante as aulas. Bianca percebe na fala de nativos a diferença de entonação, a interrupção por abrupção, o ritmo, e reconhece que essas diferenças são características culturais e não uma manifestação de falta de cortesia. Marcela, em sua entrevista, ressalta a importância do trabalho realizado para a mudança ocorrida em seu ponto de vista, no seu modo de olhar para o outro. Essa mesma mudança de visão é manifestada por Milena:

[11] (sobre o uso dos vídeos) es una (.) es pensar otra visión de cómo ver las cosas y toda la (.) todo el curso eh:: vimos eso de dónde está la visión y cómo está y <hacer este> >deshacer< este estereotipo que tenemos entonces me gustó ver varias visiones y las presentaciones de las chicas también. (Milena, entrevista)

Milena pontuou, ainda, sobre estereótipos culturais desfeitos a partir do trabalho realizado durante a disciplina. Em outro momento da entrevista, Milena ampliou mais a reflexão:

[12] en el primer momento de la asignatura no no había pensado en cómo hacer una clase que no presentara cosas puntuales de esas visiones muy estereotipadas de algún país y en el *decorrer* de las clases yo percibí cómo sería (.) sería presentANDO varias visiones de un mismo país entonces no es una cosa única (.) no es que va a ah:: esto es mejor esto es peor no (.) yo voy a presentar y ustedes van a ver qué les gusta qué no les gusta y yo creo que las chicas y yo buscamos eso no no voy a defender no voy a rechazar nada() entonces eso me gustó porque no vimos todo porque

no es posible ver todo pero creo que salimos con una visión diferente de del español de como profes tenemos que enseñar los alumnos de modo que no seamos prejuiciosos. (Milena, entrevista)

No fragmento, Milena demonstra que houve reflexão sobre a proposta da disciplina como um todo e reconhece a importância de se tratar dos elementos culturais na aula de língua espanhola, para que não sejam reforçados comportamentos preconceituosos. Com a reflexão apontada na fala de Milena, vemos, ainda, a preocupação de sua formação enquanto professora e a visão crítica que ela tem sobre o processo de ensino e aprendizagem. A reflexão construída pelas participantes nos permite pontuar que a reflexividade ocorre dentro da fala-em-interação e a ação reflexiva pode dar-se tanto dentro da fala-em-interação, que coincide com a reflexividade, ou fora dela, em falas isoladas, como ilustramos em nossa tese com fragmentos de entrevistas, questionários ou notas de campo, que perpassam nosso texto.

A reflexividade, que demonstra a capacidade de refletir a partir das ações que existem na fala-em-interação (OLIVEIRA e MONTENEGRO, 2012), aparece mais uma vez no excerto que segue:

Excerto 4.1.2.5 (No momento as participantes discutem sobre os elementos culturais que elas perceberam no vídeo):

880 Maria: y observaron algún rasgo cultural extra?
 881 Luísa: no sé no sé si es un rasgo no sé pero me
 882 parece muy caracterizado un hombre de cepa
 883 un hombre que hace gimnasia que le gusta el
 884 fútbol no sé me parece muy muy
 885 Catarina: utópico
 886 Luísa: sí

Na linha 881, Luísa reflete sobre a impressão que ela teve sobre o entrevistado. Para ela, ele não parecia natural, suas atitudes, de acordo com seu ponto de vista, remetiam a um personagem em atuação. Essa opinião é, de certa forma, corroborada por Catarina que, na linha 885, responde o convite ao reparo feito por Luísa, na linha 884.

Outra percepção que tivemos, ao longo da observação dos dados dessa primeira aula, é que as participantes expressaram-se, na maioria do tempo, buscando atender as pautas de respeito e tolerância às diferenças culturais, ou seja, elas não tiveram comportamentos

etnocentristas. Podemos inferir que o comportamento assumido pelas participantes é fruto do trabalho realizado ao longo do semestre, pois essa postura foi amplamente incentivada, além de fatores pessoais e externos ao ambiente acadêmico.

Em somente um momento da primeira aula percebemos que houve um esforço pela manutenção de uma postura intercultural, quando, na verdade, seria mais natural que o comportamento etnocêntrico (Bennett, 1993) prevalecesse:

Excerto 4.1.2.6 (No momento as participantes conversam sobre um dos pratos da gastronomia guineana: o macaco):

428 Maria: y él comenta que es muy barato estar ahí que
 429 en realida:d el fin de semana es un día sólo
 430 por eso es barato ((algumas riem)) porque
 431 trabajan los sábados entonces sólo tienen
 432 domingo para descansar y comparando con
 433 españa ellos van a tener el sáb:ado y el
 434 domi:ngo no↑ como nosotros (.) como parte de
 435 nosotros (.) muchas personas aquí trabajan el
 436 sábado también (.) y qué pronombre usa él
 437 para dirigirse a muchas personas↑ el
 438 madrileño a jesús↑ ((rebeca balança a cabeça
 439 negativamente)) vamos a volver a jesús ((maria
 440 volta uma parte do vídeo para que as alunas
 441 observem)) <el MO::no es un manjar apreciado>
 442 ((maria repete o que é dito no fragmento do
 443 vídeo em que para) quieren comer mono↑
 444 Muitas: NO:: ((valentina, catarina, marcela e bianca
 445 fazem cara de nojo))
 446 Rebeca: i:::: yo ya comí ((valentina se vira para
 447 rebeca rápidamente)) ((catarina e marcela
 448 riem))
 449 Maria: YA↑ y cómo fue la experiencia de comer un
 450 mo:no↑
 451 Rebeca: buena (.) como carne (hh) ((risos do grupo))
 452 es una carne como otra
 453 Luísa: sabe a qué↑
 454 Valentina: pe::ro (.) >sabías que era un mono< ↑
 455 Rebeca: sí:: yo era niña pero sabía que era

456 Luísa: pero sabe a qué↑ qué gusto↑
 457 Rebeca: ahora no me acuerdo (hhhh) yo hablé para
 458 marcela (.) los monos de aquí no saben el
 459 peligro que corren ((todas ríem muito))
 460 Valentina: el peli::gro (hhh)
 461 Luísa: hacemos un asado de monos para ella
 462 Rebeca: ese mono es normal en la en la::=
 463 Stella: aldea
 464 Rebeca: =sí
 465 Maria: entonces si sale rebeca con una bolsi::ta
 466 llena de mo:nos ya saben ((risos do grupo))

Na linha 441, Maria, repetindo um fragmento do vídeo, diz que o macaco é uma comida apreciada na Guiné e, em seguida, pergunta às participantes se elas gostariam de comer macaco. A primeira reação, como é comum, de acordo com Bennett (1993), é etnocêntrica, como percebemos na linha 444, quando muitas delas fazem expressão de nojo diante da oferta. Na linha 446, Rebeca, logo após a manifestação das colegas, afirma que já comeu macaco. Após a afirmação, Valentina, que estava de costas para ela, se vira rapidamente, como se não tivesse acreditado no que escutava.

A partir da fala de Rebeca o que percebemos, na sequência de fala-em-interação, é que houve uma tentativa de manutenção de uma postura mais intercultural, pois o desdobramento da conversa deu-se com perguntas do tipo: *Mas você sabia que era um macaco?* (linha 454), *Que gosto tinha?* (linha 456) que poderiam aplicar-se a qualquer outro elemento gastronômico, ainda que a pergunta da linha 454 apontasse para um posicionamento mais etnocêntrico, demonstrando incredulidade. Não houve, portanto, uma continuidade na postura etnocêntrica revelada com as expressões de nojo no início da conversa e, o que percebemos, foi uma atitude respeitosa com relação à experiência manifestada por uma das colegas, como se, o que no princípio parecesse uma diferença tão distante da realidade delas, na verdade não era.

Outra fala que ilustra essa postura mais intercultural, de respeito e tolerância às diferenças, é a seguinte:

[13]... lo de la proxé:mica (.) quiné:sica NU::NCA
 había pensado en eso (.) yo pensé (.) no sé
 explicar no no (.) está tan presente que no sabemos
 y fue lo que más me gustó (.) percibir eso en las
 pelí::culas ver co co como se pasa en un lugar u

otro (.) los trabajos también *me gustaron* mucho porque cada uno *ficó* quedó responsable por eso y y eso ese intercambio de informaciones que para mí fue muy rico así de la asignatura en general y ahora creo que soy capaz de hacer comparaciones cómo es en mi cultura y cómo es en la del otro por ejemplo cómo puede ser (.) mi cultura no es la base de todo y tengo que respetar () y fue lo que más me gustó esa reflexión de respetar la cultura del otro (.) pensar en nuestra cultura (.) saber que estamos cargados de todo eso que nos constituye y saber respetar el otro y yo no tenía eso y ahora cuando alguien habla un discurso algo prejuicioso me molesta y antes entraba. (Bianca, entrevista)

Bianca, ao refletir sobre o que havia aprendido durante o semestre, ressalta que se vê capaz de fazer comparações entre as culturas sem ser preconceituosa, além de revelar que essa postura etnocêntrica agora a incomoda.

Na próxima seção descrevemos a nossa segunda aula analisada e, em seguida, passamos às análises dos aspectos culturais *da* e *na* fala-em-interação referentes a ela.

4.2 Segunda aula analisada: aspectos conversacionais

A segunda aula tinha por objetivo discutir aspectos próprios da conversação a partir de alguns capítulos²² de um livro da linguista Deborah Tannen (1999), como detalhamos no capítulo metodológico.

Os assuntos de destaque nos capítulos lidos pelas participantes e discutidos na aula analisada eram os seguintes: o significado das metamensagens, a participação na conversa, a cortesia e alguns sinais da conversação como ritmo, pausa, tomada de turno, tom, entonação, etc.

Era uma manhã também de muito calor e as participantes estavam sentadas em círculo, como disposto na figura a seguir:

²² Os capítulos discutidos em aula foram: 2- *Los funcionamientos del estilo de la conversación*, 3- *Señales y esquemas de la conversación* e 10- *Hablando sobre modos de hablar*, do livro traduzido para o espanhol: TANNEN, D. *¡Yo no quise decir eso!* Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás. Barcelona: PAIDÓS, 1999.

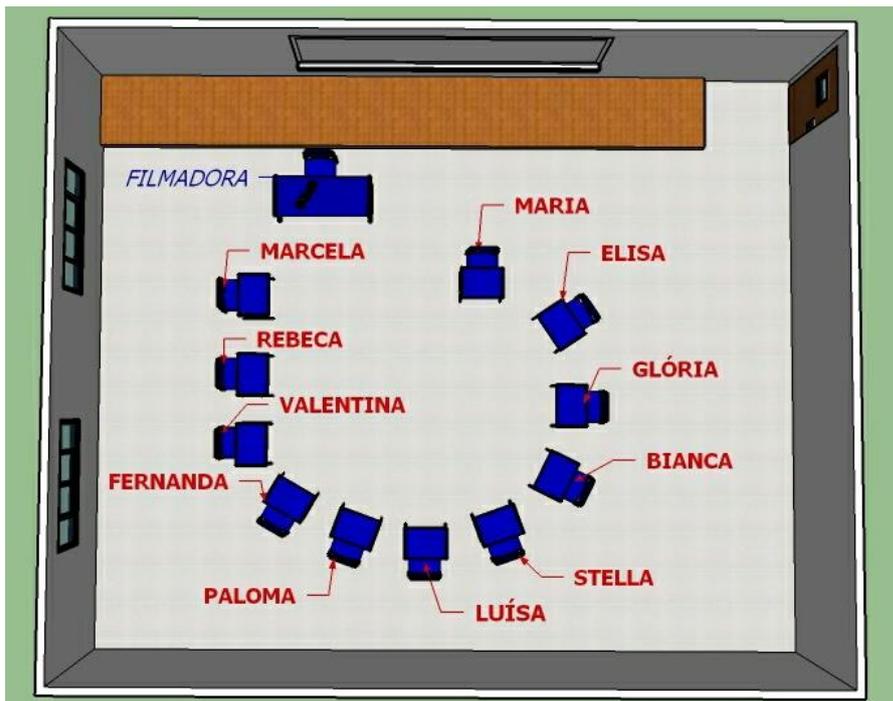


Figura 9: Disposição das participantes na segunda aula

E, na próxima figura, temos a sala de aula vazia, de acordo com a gravação do dia:

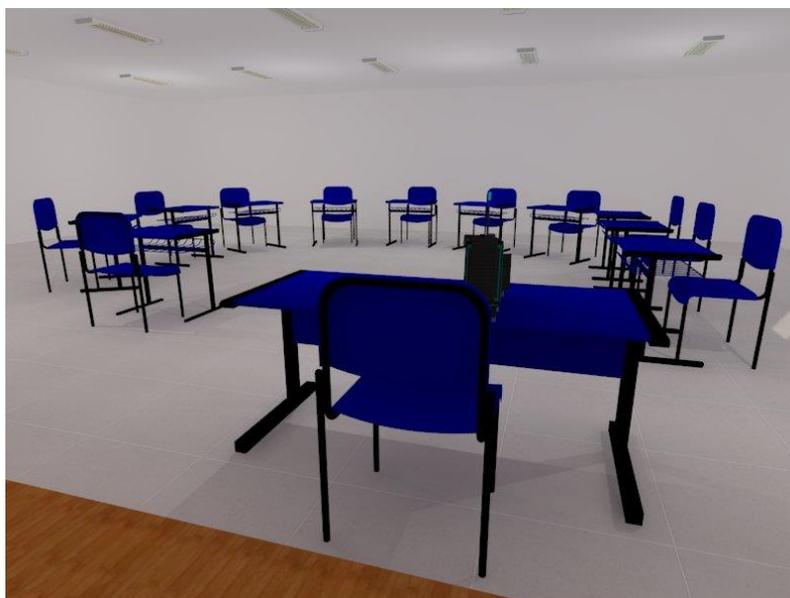


Figura 10: Sala vazia na segunda aula

A aula teve início com todas as participantes com os textos em mãos para poderem dar suas impressões e opiniões acerca da temática proposta. Participam dessa aula: Maria, Marcela, Rebeca, Valentina, Fernanda, Paloma, Luísa, Stella, Bianca, Glória e Elisa. Todas estão no enquadre do vídeo.

Percebemos que a disposição das participantes em círculo, ao contrário da outra aula analisada, facilita a interação no sentido em que todas podem ver-se. Na aula anterior, elas se sentaram aleatoriamente porque tinham que ver o vídeo no princípio da aula e, no momento da discussão, a professora não se recordou de pedi-las que se posicionassem em círculo para propiciar uma interação face a face. Essa configuração também descentralizou a figura da professora, o que propiciou mudanças nas interações ocorridas.

A aula iniciou-se com a participação voluntária das alunas, que iam tecendo comentários com relação aos textos lidos e acrescentando exemplos, à medida que a discussão avançava. Os assuntos mais destacados durante essa aula foram: a comunicação não verbal, sotaque, atenção às metagens evidenciadas nas interações, uso da tecnologia na comunicação, tomada de turno e experiências pessoais de mal entendidos ou percepções de aspectos culturais ocorridos em países de língua espanhola.

Cabe ressaltar que esse olhar cultural para os aspectos da conversação já fazia parte do programa da disciplina e o assunto abordado não foi um dos critérios para a seleção da aula para transcrição e análise. Como já dissemos em nossa metodologia, o fato de a aula do dia 2 de dezembro ter sido selecionada para recorte de *corpus* deveu-se ao fato de ser uma das últimas aulas do semestre. A coincidência de assuntos não foi, portanto, proposital e não visava, de modo algum, a atender propósitos estabelecidos em nossos objetivos que, como também já mencionamos, foram construídos após a geração de dados.

A seguir, passamos à análise dos dados *da* e *na* fala-em-interação dessa segunda aula.

4.2.1 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais da fala-em-interação observados na segunda aula – turno, reparo e revozeamento

Os aspectos culturais da fala-em-interação são observados, de acordo com a categoria que propusemos, através das estruturas de tomada de turno, de reparo e de revozeamento.

A análise que fizemos da segunda aula não diferiu de maneira muito significativa da primeira aula, ou seja, a tomada de turno continuou sendo uma dificuldade, mas pudemos notar algumas diferenças com relação à sua percepção e prática, que evidenciamos no decorrer da análise. O reparo foi realizado de maneira semelhante e o revozeamento permitiu

um posicionamento crítico, abrindo espaço, inclusive para a reflexividade, categoria que abordamos na seção seguinte.

Uma das poucas diferenças que notamos com relação à tomada de turno está relacionado à sua prática, em alguns momentos, com o desejo de tomar ou manter o turno, as participantes falam em um tom de voz bastante elevado. Em momentos anteriores pudemos notar que elas cediam o turno com mais facilidade ou não se esforçavam para mantê-lo.

Excerto 4.2.1.1 (No momento as participantes discutem sobre exemplos de metagensagens):

31 Bianca: yo no lograba hacer eso (.)
 32 Marcela: a veces decimos estamos bie::n y los ojos
 33 ((puxa os olhos para demonstrar tristeza.
 34 todas riem))
 35 Bianca: y el mensaje entonce::s
 36 Maria: es como está ahora (.) demonstrando que estás
 37 feliz de estar aquí? ((a professora brinca
 38 porque bianca está com expressão de tristeza.
 39 todas riem muito alto e fernanda chega a
 40 gritar e apontar o dedo para bianca))
 41 Bianca: CHICAS (.) no estoy muy bien (.) qué pasa?
 42 ((as colegas continuam rindo))
 43 Maria: es broma (.)
 44 Bianca: entonces el mensaje es la comunicación que se
 45 entie:nde a través de palabras y el meta
 46 <metamensaje> son las actitudes cómo hablamos
 47 y qué estamos diciendo por ejemplo las
 48 expresiones por ejemplo yo puedo decir (.)
 49 <el ejemplo que la autora pone< es decir por
 50 ejemplo que yo no estoy enojado de algo y
 51 hago la expresión de enojo (.) de enojo? De
 52 asco y en qué las personas van a creer? en lo
 53 que yo dije que no estoy o en lo que el
 54 cuerpo dice en la expresión del metamensaje?
 55 ento:nces en el metamensaje

No excerto anterior, percebemos que Bianca fala em tom muito mais alto (linha 41) que o habitual para poder retomar o turno, iniciado na linha 35. Maria utiliza a própria Bianca para dar um exemplo de metagemagem ao dizer que sua expressão é de tristeza, o que

desencadeia uma série de brincadeiras por parte das demais participantes e, na tentativa de retomar seu turno, Bianca fala mais alto e consegue obtê-lo. Na sequência de fala-em-interação, percebemos que Bianca discorre sobre a explicação teórica, que pretendia iniciar na linha 35, e não o fez por ter tido seu turno tomado por Maria. O tom mais sério, assumido durante sua explicação ocasionou, também, um turno mais longo, que não foi interrompido até que se considerasse sua explanação encerrada.

Esse excerto também nos permite olhar para a questão do revozeamento, em que uma das participantes alunas é quem imprime um tom mais sério ao momento e retoma a intersubjetividade exercendo o que Conceição e Garcez (2005) chamam de parte avaliativa, que pode ocorrer não somente através da voz ‘autorizada’ do professor e direcionando a discussão a partir de uma leitura teórica realizada.

Em outro momento, Bianca não tem tanta facilidade de tomar o turno e aguarda até que ele seja cedido por uma fala mais lenta de Maria:

Excerto 4.2.1.2 (No momento as participantes discutem sobre uma expressão muito utilizada por Luísa ao longo das aulas que não era compreendida pela maioria):

116 Luísa: y sabe a qué?
 117 Maria: sabe a a manjero:na algo de ese tipo pero no
 118 es esta especia era otra
 119 Stella: sabe a qué::
 120 Valentina: sabor
 121 Luísa: sí eso
 122 Maria: qué sabor tiene eso
 123 Bianca: sabe a [qué ((faz expressão de dúvida))
 124 Glória: [sabe a qué ((anotando a expressão))
 125 Maria: y luísa usa eso desde el primer día de clase
 126 y clase pasada fue la última vez que ella
 127 utilizó y todas las veces yo veo la cara de
 128 ustedes
 129 Luísa: (hhhhh) la última vez yo percibí un poco
 130 Stella: pero yo no me acuerdo de oír que ella hablaba
 131 eso
 132 Maria: casi todas las clases ella habla
 133 Bianca: yo [creo
 134 Luísa: [entonces siempre hablamos de comida ((todas

135 riem))
 136 Maria: ca:si siempre habla y es ju:sto eso de que
 137 ellas estaban hablando e: e:: la cara puede
 138 decir cosas y es eso por las caras yo
 139 percibía (.) >ellas no comprendieron<
 140 Bianca: >yo creo que el metamensaje< más clásico que
 141 los profesores perciben es el de de du:da
 142 por ejemplo acabas de explicar un contenido
 143 y pregunta en mi caso *ok? understand?* y ellos
 144 ((balança vagarosamente a cabeça))
 145 Luísa: o entonces que la persona se [quedó
 146 Bianca: [SEGURO? está bien? y miran así miran así
 147 ((olhando para cima, para o lado)) °sí está
 148 bien (.) NO está bien y yo empiezo de NUEVO
 149 enquanto é enquanto?=
 150 Maria: mientras

Na linha 133, Bianca inicia um turno, que é tomado pela fala sobreposta de Luísa (linha 134). Na sequência, Maria inicia um turno (linha 136) e só quando ela o cede, por uma fala mais lenta, marcada pelos símbolos > e <, é que Bianca o retoma, na linha 140 que é, outra vez, tomado por Luísa, na linha 145, aproveitando que Bianca fazia um gesto para ilustrar sua fala. Com o objetivo de não perder o turno novamente, Bianca, na linha 146, fala, novamente, em tom muito mais alto, para poder dar continuidade à sua fala. Observamos, com os exemplos de Luísa e Bianca, que houve certa distinção com relação às tomadas de turno ocorridas na primeira aula.

No excerto que segue, temos mais um exemplo de aspecto cultural *da* fala-em-interação. Para contextualizar a situação, recorremos a notas de campo da pesquisadora participante. No momento da fala-em-interação, as participantes discutiam sobre a tomada de turno, um dos temas da aula em questão, e as interrupções da fala e Maria inicia seu turno fazendo uma explicação e procedendo a leitura de um fragmento do texto estudado. Maria explica que, observar a tomada de turno a partir de vídeos em LE é um exercício interessante e, durante sua fala, ela está passando os olhos no texto e encontra um fragmento que decide ler. Sua leitura coincide com risos das participantes, pois o fragmento lido fazia referência a uma participante que tinha o costume de tomar o turno através de sinalização:

Excerto 4.2.1.3 (A discussão, no momento, se centrava em percepções de tomada de turno e interrupções):

268 Maria: ese es un ejercicio fenomenal de
 269 observación () la TOMADA de turno es
 270 diferente y vamos a () la observación
 271 de los videos y todos los videos <que
 272 vayan a trabajar> con la lengua española
 273 e:: (.) <hay diferencias> pero son
 274 diferencias más sutiles entonces (.) .hhh
 275 YO encontré aquí mientras ella hablaba
 276 ((risos do grupo)) ((maria começa a ler
 277 um fragmento do texto)) <TAMBIÉN entra
 278 aquí LA dema:nda de turno> en forma de
 279 señales que utilizamos para HACER SABER
 280 ((Paloma, Bianca, Rebeca e Valentina
 281 levantam as mãos e balançam no alto,
 282 imitando uma das colegas que sempre tomava
 283 o turno dessa maneira)) a o:tra perso::na
 284 que queremos hablar entonces=
 285 Marcela: ((marcela aponta para a colega, que fica
 286 vermelha, e faz o gesto de balançar as
 287 mãos no alto)) ayer en la prueba

Na linha 277, Maria começa a leitura do texto e, já rindo, Paloma, Bianca, Rebeca e Valentina (linha 280) levantam as mãos e começam a balançar no alto, no intuito de imitar a colega que, comumente, tomava o turno dessa maneira. Vale ressaltar que essa participante já havia sido alertada de que tomar o turno de tal forma não era a mais adequada e ela reconhecia sua dificuldade em fazê-lo diferente. No decorrer da interação, Marcela também faz o gesto de balançar as mãos e cita (linha 285) um episódio da aula do dia anterior, de outra matéria, em que a colega tomou o turno sinalizando com as mãos no alto, para mostrar seu desejo de obter o turno de fala. Esse exemplo marca que a participante Paloma utilizava uma estratégia de sua LM para tentar tomar o turno em LE. Na entrevista, Paloma retoma o exemplo que analisamos:

[14] (hhhhh) una cosa que aprendí en el texto que yo tengo dificultad de hacer es la toma de turno (hhh) percibí y aprendí que yo hago la toma de

turno por demanda de señales para que me perciban.
(Paloma, entrevista)

Paloma reconhece que a tomada de turno representa uma dificuldade e usa como exemplo, na entrevista, o fato ocorrido na segunda aula.

No próximo excerto de fala-em-interação, pudemos perceber que normalmente o turno é cedido, ou seja, a troca de falas ocorre a partir de um silenciamento (1) ou diminuição da velocidade (2) e do tom de voz ao final do turno anterior (3), como apontaram os estudos de Ambjoern (2008), Solano (2010) e Cestero Mancera (1994a). As características observadas no excerto são representadas pelos símbolos 1- (.), 2 - < > e 3- °, respectivamente, como pode ser percebido a seguir:

Excerto 4.2.1.4 (A discussão se centrava em percepções de tomada de turno e estratégias conversacionais):

225 Valentina: hacemos estrategias en nuestra cabeza de
226 co:mo vamos a hablar o sea es una cosa que
227 no tenemos tanta facilidad de hablar y que
228 relacionamos <con otras cosas> para llegar a
229 aquella res <respu::esta>
230 Bianca: incluso es que a veces tomamos eso como falta
231 de de =
232 Glória: educación
233 Bianca: =de educación y respeto a veces e e
234 dependiendo del contexto a veces hablamos y
235 la persona NO diga lo que quieres ya
236 entendemos que la persona [NO QUIERE=
237 Valentina: [y
238 Bianca: =escuchar más nada a no ser (.) sino la cosa
239 que le interesa y [a veces nosotros
240 Maria: [a veces no quiere escuchar ni lo que
241 °interesa
242 Valentina: la clase de la otra profesora ((optamos por
243 não citar o nome dito na interação em áudio e
244 vídeo)) ha pasado eso ella preguntaba y yo
245 empezaba a contestar y ella NO no es eso (.)
246 Luísa: HAY un ejemplo de eso de un chico español

247 habla::ndo hablando con un chico
 248 <chi::novie::tnamita> porque el tiempo
 249 de los turnos de los chinos es distinto
 250 [de los españoles=

Na linha 230, Bianca só toma o turno de Valentina a partir de uma palavra pronunciada muito mais lentamente; Na linha 242, Valentina outra vez só começa seu turno depois que Maria silencia após uma palavra pronunciada com um tom mais baixo que o normal (*°interesa*). E outra vez a intervenção de Luísa (linha 246) acontece após o silêncio no final do turno de Valentina (marcado por (.)). Essa atitude de esperar o turno cedido é recorrente em muitos momentos da interação. Tal constatação pode referir-se à estrutura da fala-em-interação institucionalizada (DEL CORONA, 2009) de sala de aula em que, mesmo podendo ter o turno por auto seleção (DALACORTE, 1999), às vezes não é de interesse para o participante obtê-lo e usá-lo.

Outra característica que percebemos no excerto anterior é que as participantes respeitam o que foi postulado por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 14-15) de que “na maioria dos casos, fala um de cada vez”.

Um fragmento da entrevista de Luísa corrobora nossa análise de que as participantes têm dificuldade na tomada de turnos:

[15] Pienso que necesito ser una hablante más activa y desarrollar más estrategias sobre cómo tomar el turno. Creo que esa es mi *grande* dificultad, ya que a veces espero que alguien haga una pausa que nunca ocurre. (Luísa, entrevista enviada por email. Ela não estava presente no dia da gravação)

Luísa reconhece que precisa de mais estratégias para poder tomar o turno em LE, durante uma discussão, e afirma que espera que o turno lhe seja cedido, mas em muitas interações isso não acontece e ela deixa de participar ativamente de uma discussão por um desconhecimento de regras que lhe auxiliem na tomada de turno.

No próximo fragmento, Marcela, em resposta ao questionário final (Anexo D), emite uma opinião sobre a tomada de turno. Ao contrário do que Luísa apontou, Marcela observa que, para uma pessoa muito falante, que pode pensar que seu interlocutor é tímido ou não gosta de falar, o problema pode residir na questão dos turnos, em que o falante nunca cede o turno e às vezes está interagindo com uma pessoa que não lhe tome, mas que espera que seja cedido:

[16] Aprendí muchísimos aspectos sobre la tomada de turno. Que a veces podemos ser bien o mal interpretados por nuestra forma de hablar. Que para quien es muy hablante y a veces piensa que ‘el otro’ no le gusta hablar con nosotros, pero en verdad ni siempre la culpa es de él y *st*²³ muestra que no le damos espacio para el habla. (Marcela, cuestionário final)

Ainda que Luísa e Marcela estivessem em momentos separados, participando de etapas distintas da geração de dados, elas puderam complementar a opinião uma da outra, apresentando duas faces de uma mesma situação, em que a dificuldade de tomada de turno resulta em um problema e pode gerar um mal-entendido cultural.

O reparo que, de acordo com Loder (2008), consiste em utilizar estratégias para manutenção da intersubjetividade, pode ser percebido no excerto que segue:

Excerto 4.2.1.5 (No fragmento, discutem sobre diferença de tomada de turno em culturas distintas):

26 Luísa: HAY un ejemplo de eso de un chico español
 27 habla::ndo hablando con un chico
 28 <chi::novie::tnamita> porque el tiempo
 29 de los turnos de los chinos es distinto
 30 [de los españoles=
 31 Maria: [está en este? ((maria aponta para o texto
 32 que todos tem em mãos))
 33 Luísa: =NO de tannen no (.) en el otro de los
 34 autores
 35 Maria: () ((passa um avião no momento))
 36 Luísa: ah sí entonces la autora () ((o avião
 37 continua pasando))el chino no (.) tiene
 38 menos ((luísa faz gesto de subir e baixar
 39 a mão aberta em frente à face))
 40 expresiones no ? y entonces el el chi:no
 41 tenía mu::cho, mu::cho =
 42 Bianca: [>conocimiento<
 43 Valentina: [>conocimiento<
 44 Luísa: =conocimiento de gramá::tica de
 45 vocabulario pe::ro mantenía también esos
 46 <rasgos no verbales> de su cultura lo que
 47 generaba ese °malentendido

²³ As marcas em itálico nos fragmentos, extraídos de questionários ou entrevistas por escrito, representam problemas linguísticos que optamos por não interferir.

Na linha 41, ao repetir a palavra muito com prolongamento vocálico, Luísa realiza um convite ao reparo, que é prontamente atendido, simultaneamente, por Bianca e Valentina, que, em fala sobreposta, reparam a fala de Luísa com a palavra que ela buscava. A consecução do reparo é evidenciada na linha 44, quando Luísa repete a palavra conhecimento para poder dar continuidade ao seu turno iniciando, na linha 36.

Este fragmento também nos permite observar que a discussão se centra na diferença de tomada de turnos, fator cultural *da* fala-em-interação observado por Luísa, que traz o exemplo da diferença entre um rapaz espanhol e um vietnamita de origem chinesa, em uma interação em que o tempo de tomada de turno de cada um é distinto e que o vietnamita utiliza, no exemplo citado, menos expressões faciais e, ainda, que o somente o conhecimento gramatical não garantia êxito na interação.

Outro exemplo, em que o reparo é utilizado como estratégia para manter a intersubjetividade, é percebido a seguir:

Excerto 4.2.1.6 (No fragmento, discutem sobre estratégias de comunicação):

225 Valentina: hacemos estrategias en nuestra cabeza de
 226 co:mo vamos a hablar o sea es una cosa que
 227 no tenemos tanta facilidad de hablar y que
 228 relacionamos <con otras cosas> para llegar a
 229 aquella res <respue::sta>
 230 Bianca: incluso es que a veces tomamos eso como falta
 231 de de =
 232 Glória: educación
 233 Bianca: =de educación y respeto a veces e e
 234 dependiendo del contexto a veces hablamos y
 235 la persona NO diga lo que quieres ya
 236 entendemos que la persona [NO QUIERE=
 237 Valentina: [y
 238 Bianca: =escuchar más nada a no ser (.) sino la cosa
 239 que le interesa y [a veces nosotros
 240 Maria: [a veces no quiere escuchar ni lo que
 241 °interesa

Há, na linha 231, convite ao reparo feito por Bianca e realizado por Glória, obedecendo ao postulado por Loder (2008, p. 113-115), em que o reparo é iniciado e levado a cabo por outro, logo após a percepção do problema, no turno anterior. Na linha 235, Bianca realiza um auto-reparo, no lugar relevante para a transição (LODER, 2008), ou seja, dentro do mesmo turno que é fonte do problema. Ela percebe que empregou uma estrutura inadequada em língua espanhola e, em seguida, repara o problema oferecendo outra opção.

Uma observação que a análise dessa segunda aula nos permite fazer é com relação à quantidade de reparos, se compararmos à primeira aula. Tivemos menos reparos realizados pelo próprio falante, menos reparos em terceira posição e menos auto-reparos. Nesse sentido, podemos inferir que a intersubjetividade se manteve de maneira mais linear, não necessitando, portanto, que nos turnos houvesse tanta recorrência aos reparos.

Com relação à categoria do revozeamento, a análise da segunda aula, de modo geral, nos permite afirmar que o revozear perpassou toda a fala-em-interação. A própria proposta da aula favorecia esse redirecionamento de vozes. De acordo com Jung e González (2009), a fala-em-interação de caráter institucional, no nosso caso a sala de aula, tem um objetivo a ser cumprido, ou seja, tarefas devem ser executadas pelos atores sociais em jogo. Na nossa proposta, as alunas deveriam ter lido alguns capítulos indicados para poderem, durante aula, direcionar a discussão dos pontos que tivessem sido considerados mais relevantes; assim, houve o redirecionar de vozes através da proposta de revozeamento e houve a execução da tarefa proposta.

Quando as participantes vão alternando entre si a discussão e vão levantando exemplos, todas demonstram engajamento na proposta de uma fala institucionalizada em que o revozear se faz presente. É notório, em toda aula, que elas não esperam a resposta vinda da voz ‘autorizada’ da professora, pois sabem que a aula seria direcionada a partir de uma leitura prévia. Não houve, nessa aula, perguntas ou respostas fechadas, mas sim, uma discussão desenvolvida a partir de tópicos selecionados e levantados pelas participantes alunas. Não poderíamos ter, portanto, exemplo mais claro de revozeamento que a análise do próprio conjunto da aula.

Nesse contexto, observamos, ainda, que a proposta da aula praticamente não propiciou espaço para a estrutura IRA (CONCEIÇÃO E GARCEZ, 2005). A seguir oferecemos alguns excertos para ilustrar o revozeamento ocorrido nessa segunda aula:

Excerto 4.2.1.7 (No fragmento, discutem sobre metamensagem):

44 Bianca: entonces el mensaje es la comunicación que se

45 entien:nde a través de palabras y el meta
 46 <metamensaje> son las actitudes cómo hablamos
 47 y qué estamos diciendo por ejemplo las
 48 expresiones por ejemplo yo puedo decir (.)
 49 <el ejemplo que la autora pone< es decir por
 50 ejemplo que yo no estoy enojado de algo y
 51 hago la expresión de enojo (.) de enojo? De
 52 asco y en qué las personas van a creer? en lo
 53 que yo dije que no estoy o en lo que el
 54 cuerpo dice en la expresión del metamensaje?
 55 entonces en el metamensaje
 56 Elisa: y ella pone preguntas al final que dice (.)
 57 NO ES <qué tú dijiste sino la forma cómo lo
 58 dijiste> y eso es muy común en peleas no?
 59 no es lo que dijiste

Nesse fragmento, observamos Bianca e Elisa utilizando o revozeamento como introdução e manutenção da intersubjetividade. A seguir, temos mais exemplos:

Excerto 4.2.1.8 (No fragmento, discutem sobre expressões):

83 Valentina: yo tengo una duda luísa me va a ayudar eso de
 84 wey (.) qué es wey?
 85 Luísa: wey es co::mo compañero yo diría así pero es
 86 muy informal nosotras decimos que es nuestro
 87 véi ((fazendo alusão à uma gíria que jovens
 88 utilizam para referir-se uns aos outros,
 89 especialmente em goiás))
 90 Stella: pero eso es usado en argenti:na? pensé que
 91 era en mé:xico
 92 Luísa: no (.) es de méxico pe:::ro pero empezó con
 93 una chica brasileña del sur que empezó con
 94 una broma que los compañeros de ella de
 95 México hablaban muy mexica:no (.) entonces
 96 de bro:ma ella empezó a hablar muy mexicano
 97 con los mexicanos y después toda la casa

98 estaba hablando mexicana: no
99 Stella: es como qué onda también qué onda

Na linha 83, Valentina tem uma dúvida e já direciona sua pergunta para a colega Luísa, demonstrando que concorda com a proposta de revozeamento. Numa aula pautada pela estrutura IRA, a pergunta seria feita, obrigatoriamente, à professora. Assim, Luísa, nas linhas 85 e 92, explica a dúvida sobre expressões ao grupo.

Na segunda aula, percebemos que Luísa, Bianca, Valentina e Stella dominam os turnos revozeados por mais tempo. As contribuições das demais participantes são mais sucintas e menos numerosas. Podemos inferir que esse engajamento mais efetivo por parte das estudantes citadas anteriormente se deva, talvez, ao fato de terem realizado a leitura prévia dos textos sugeridos. Porém, não temos condições de afirmar que as demais não tenham lido, até porque, quando participam, o fazem com o objetivo de manter a intersubjetividade. Outro fator pode estar relacionado ao estado em que se encontravam no dia ou por, simplesmente, não querem participar mais ativamente ou não quererem tomar o turno de quem o dominava por mais tempo.

Na próxima seção, tratamos dos aspectos presentes *na* fala-em-interção da segunda aula.

4.2.2 Análise e discussão dos dados: aspectos culturais *na* fala-em-interação observados na segunda aula – intersubjetividade e reflexividade

Com relação à intersubjetividade, que se dá nos turnos e em suas construções de reparo, e à reflexividade, analisamos, de modo geral, que a segunda aula propiciou o desenvolvimento de ambas.

A intersubjetividade é mantida em praticamente toda a fala-em-interação institucional analisada, primeiramente porque, como se tratava de uma aula que seria direcionada pelas participantes alunas através da leitura prévia de textos, notou-se interesse da maioria em manter o conhecimento compartilhado e também porque, quando novos assuntos eram introduzidos, eles não destoavam da intersubjetividade proposta, mas estavam em consonância com a organização macroestrutural da fala-em-interação institucionalizada. A sala de aula como espaço de fala institucional permite essa flexibilidade, não apresentando,

em nosso contexto cultural, uma estrutura rígida que não permita a inserção de novos assuntos ao tópico pré-estabelecido (DEL CORONA, 2009).

A seguir, temos um excerto que ilustra a manutenção da intersubjetividade:

Excerto 4.2.2.1 (No fragmento, discutem sobre uma expressão muito utilizada por uma aluna):

100 Maria: por ejemplo una expresión que se usa en más
 101 de un lugar y usa mu::cho luísa aquí yo
 102 observo que muchas veces si:: compre::nden el
 103 cuerpo y la cara demuestran que no
 104 comprendieron (.) todas las veces que estamos
 105 hablando alguna cosa de comida luísa dice
 106 SAbbe a qué? ((todas fazem silêncio e se olham
 107 concentradas)) y todas ponen esas caras así
 108 Valentina: yo nunca comprendí
 109 Maria: así (.) estamos hablando luísa y yo ((maria
 110 começa a simular um diálogo com luísa para
 111 explicar o uso da expressão para as demais
 112 alunas)) luí:sa yo comí una pa:sta y había un
 113 ingrediente un poco diferente ((maria faz
 114 gesto com a mão para passar a palavra a
 115 luísa))
 116 Luísa: y sabe a qué?
 117 Maria: sabe a a manjero:na algo de ese tipo pero no
 118 es esta especia era otra
 119 Stella: sabe a qué::
 120 Valentina: sabor
 121 Luísa: sí eso

Na linha 100, Maria começa uma explicação sobre uma expressão muito utilizada por uma das alunas, Luísa, mas percebe que as demais não compreendem. Valentina, na linha 108, afirma que nunca havia entendido o uso e, a partir da constatação, Maria propõe a Luísa que simulem um diálogo para explicar às colegas o contexto de sua expressão. Esse diálogo simulado constitui um momento para a manutenção da intersubjetividade, ou seja, para que a conversa possa seguir é necessário que o conhecimento continue compartilhado. Esse excerto nos permite, ainda, remeter ao revozeamento, em que a parte avaliativa da fala-em-interação é

atribuída a uma aluna, Luísa, que ao final da explicação, na linha 121, confirma a compreensão das colegas.

Temos outro excerto que aponta para uma compreensão intersubjetiva:

Excerto 4.2.2.2 (No fragmento, discutem sobre os temas tratados na aula):

410 Maria: pero es interesante discutir todas esas cosas
411 involucradas en el lenguaje y son cosas que
412 deberíamos ver desde el nivel uno ((todas
413 concordam com a cabeça)) entonces aquí disse
414 de la proxémica (.) la ciné:sica (.) la
415 croné:mica (.) además de eso <como uno
416 repite> < la tomada de turno> <como uno se
417 viste> como se sienta (.) como uno habla (.)
418 los gestos que hacen la cara que hacen (.)
419 los adornos que llevan (.) todo eso comunica
420 Stella: como un ejemplo que hay en el texto que una
421 mujer está yo creo que que en Inglaterra y
422 está sentada en un café y hay más lugares en
423 su mesa y sienta una pareja y no la mira y yo
424 creo que si la cultura ya es así que no hay
425 esa interacción porque no ponen solamente
426 dos o de esas que las personas se quedan de
427 pie ()

Stella, na linha 420, exemplifica a fala de Maria, que dissertava sobre a importância do olhar para os elementos próprios da conversação. Ao utilizar um exemplo para ilustrar a fala da professora, Stella demonstra que compartilha do conhecimento em comum, pois compreende o turno anterior e, com seu turno, prepara o próximo, com a intenção de que a intersubjetividade seja mantida.

No próximo fragmento de fala-em-interação, vemos que a intersubjetividade é mantida através da ativação do conhecimento em comum (BULLA, 2007), posto em prática através da sucessão de turnos:

Excerto 4.2.2.3 (No fragmento, discutem sobre um exemplo utilizado no texto):

480 Valentina: =espera que yo termine pe:ro yo me acordé

481 ahora si yo dejo para después <y ella habla
482 mucho de eso> de que algunas culturas eso
483 es totalmente aceptable incluso hace parte
484 de la comunicación entre las personas pero
485 para otras les molesta muchí:simo es como
486 una falta de educación y la autora da un
487 ejemplo de una pare:ja que está en el coche
488 y la mujer ve un prédio e interrumpe y él se
489 molesta
490 Fernanda: y él no quiere competir <interculturalme:nte>
491 con ella
492 Glória: <ese primer ejemplo cabe muy bien aquí en la
493 parte 1 del capítulo 3 que son los señales de
494 la conversación> porque la autora dijo que
495 la conversación es un juego de turnos yo
496 hablo y tú esperas que yo termi:ne de hablar
497 y aquí da un ejemplo da sara y bete (.) sara
498 no paraba de hablar y bete quería hablar pero
499 sara interpretó que bete no estaba muy
500 interesada en la conversación sólo que bete
501 esperaba que ella parase un poco (hhhh) para
502 que ella empezase son los turnos [de
503 conversación
504 Valentina: [y con relación a ese texto también que habla
505 de los factores del entorno y los artefactos
506 también >que todo hace parte< de la
507 conversación por ejemplo eso del predio no
508 tenía nada que ver con la conversación pero
509 ella se entusiasmó y ah::: mi::ra ((fazendo
510 entonação de surpresa)) creo que no estaba en
511 la ciudad de ella y se admiró

Valentina, no turno iniciado na linha 480, dá um exemplo que a autora dos textos sugeridos utilizou. Fernanda, na linha 490, acrescenta uma informação à fala de Valentina. Glória, na linha 492, relaciona a fala de ambas a um fragmento do texto, para reforçar a intersubjetividade vigente e, na linha 504, Valentina complementa a fala de Glória com outra contribuição. Essa sucessão de turnos nos mostra como a intersubjetividade é mantida nas

estruturas de fala-em-interação e como a compreensão de turnos anteriores e subsequentes permite essa relação.

A compreensão compartilhada através da intersubjetividade é base para a reflexividade (OLIVEIRA E MONTENEGRO, 2012), assim, nos nossos dados, tivemos momentos em que as participantes puderam refletir sobre a intersubjetividade presente na fala-em-interação institucionalizada e na compreensão que perpassou o processo de ensino e aprendizagem, que se evidenciou em outros instrumentos de geração de dados.

No fragmento a seguir, temos um exemplo de como a reflexividade se construiu na nossa segunda aula:

Excerto 4.2.2.4 (No fragmento, exemplificam aspectos culturais relacionados ao início de uma conversação):

433 Stella: y a nosotros >puedo hablar que incomoda<=
 434 Maria: que molesta
 435 Stella: =que nos molesta muchísimo que la persona
 436 esté y no hable yo creo que es general es muy
 437 difícil encontrar a alguien que se siente en
 438 la mesa que nosotros estamos y no hable (.)
 439 no empiece una conversación principalmente si
 440 son dos lugares
 441 Maria: parece que nos sentimos culturalmente con la
 442 obligación de conversar
 443 Luísa: y hay gente que habla demasiado
 444 Stella: sí (hhhh)
 445 Elisa: y la charla siempre empieza hablando del
 446 tiempo
 447 Luísa: y hablan cosas así
 448 Stella: de la vi::da (hhhhh)
 449 Luísa: y una mujer hablando de lo que pasó en otra
 450 charla y yo pensé (.) porqué:: me está
 451 hablando eso? no tiene que hablarme yo no
 452 dije (.) sólo pensé
 453 Bianca: esos conocimientos que tuvimos de proxémica
 454 de cinésica yo creo que ahora cuando vemos
 455 otras cosas percibimos () pero antes (.)

456 NO PENSAMOS esos detalles no tenía esa
457 reflexión de la proxémica y de la quinésica

Nesse fragmento, as participantes falam sobre exemplos de inícios de conversas e, no turno iniciado na linha 453, Bianca propõe uma ação reflexiva, em que reconhece a importância do conhecimento que foi compartilhado sobre elementos proxêmicos e cinésicos, o que lhe permite, a partir da reflexão, observar como tais elementos fazem parte das interações.

No próximo excerto, temos outro exemplo de reflexividade:

Excerto 4.2.2.5 (No fragmento, conversam sobre as regras de aceitar e recusar um alimento oferecido):

630 Maria: y a veces hay personas que si no aceptamos se
631 pone ofendida
632 Glória: es por eso que dice en el capítulo 3 que no
633 debemos tomar nuestro propio estilo de
634 conversación como universal (.) es por eso
635 que hay [tanto choque=
636 Maria: [tanto choque
637 Glória: =porque mi forma de conversación es universal
638 ? no::: es distinta
639 Valentina: una parte que me gustó es sobre los cambios
640 que hacemos y el esfuerzo que hacemos para
641 que seamos comprendidos por otros ((todas
642 falam ao mesmo tempo))

No turno iniciado na linha 632, Glória reflete que considerar o próprio turno conversacional como universal pode gerar choques culturais, e concluiu sua ação reflexiva considerando que seu modo de falar não é universal, é distinto. Valentina, no turno que começa na linha 639, também propõe uma reflexão, ao pontuar que as pessoas se esforçam para serem compreendidas em uma conversação.

De maneira geral, o olhar mais atento para os aspectos culturais foi muito válido para fomentar a interculturalidade e contribuir com a desconstrução de estereótipos, fato comprovado nos seguintes excertos de entrevistas, que também caracteriza um momento de reflexão:

[17]me gustó e incluso hablé de eso en mi tcc
porque fue así (.) co::mo (.) eh (.) un cambio (.)

en mi vida (.) no fue sólo como alumna como futura profesora pero eh <yo tenía mucho eso de> incluso tú has visto en las clases que yo era mucho de hablar de juzgar y a veces e <incluso yo hablaba cosas> eso de >hablar sin pensar< muchas veces (.) y después yo me arrepentía y AY por qué yo hablé eso? por qué? y después de esa clase principalmente cuando vimos videos de otros lugares (.) yo siempre era la que hablaba ay que feo () y eso de hablar sin pensar sin saber y yo creo que la disciplina me ayudó bastante con eso de no juzgar () a cada clase yo salía y pensaba ah:: no había pensado en eso y hacía todo el sentido. (Valentina, entrevista)

[18]yo creo que con todos esos videos esos materiales de esa disciplina nos ha ayudado mucho eh:: la cuestión de los prejuicios que siempre eh:: cargamos con nosotros como hablábamos mucho en el inicio del semestre que los peruanos son eso los argentinos son aquello y creo que allá afuera hablan de nosotros de la misma manera no sólo afuera aquí dentro del país los gauchos, los baianos entonces yo creo que me sirvió mucho los videos los textos incluso para pensar dos veces antes de hablar del prójimo. (Marcela, entrevista)

[19]los textos me han ayudado muchísimo a cambiar algunas visiones estereotipadas que YO TENÍA <so::bre> la lengua >la lengua española< y también <creo que> ha hecho mucha diferencia mucha diferencia porque un profe cuando tiene una carrera de una segunda lengua hay que tener otros tipos de visiones y si no fueran los textos que yo leí y las clases de culturas yo creo que yo saldría de acá con muchas visiones estereotipadas como profe de español. (Fernanda, entrevista)

Valentina, Marcela e Fernanda ressaltam a mudança de visão, com relação aos julgamentos que faziam das outras culturas, e atribuem às aulas e aos materiais utilizados essa diferença na postura que passaram a assumir. As falas das participantes revelam que houve uma reflexão sobre o processo pelo qual passaram, como alunas e como futuras docentes. As discussões teóricas, as pesquisas, as apresentações de trabalho e a intersubjetividade presente propiciaram o que Kerbrat-Orecchioni (2006) chamou de ‘mudar na troca’ ou, em outras palavras, mudanças a partir de um saber compartilhado na fala-em-interação.

No próximo excerto, Luísa nos dá mais um exemplo dessa reflexão:

[20] Aún no logré poner en práctica las posibles soluciones enseñadas por Tannen, pero percibo algunos problemas, como una vez en que estaba con

dos amigas, sendo que uma buscava dominar a todo tempo a charla y no dejaba a que la otra terminara ningún asunto. Por otro lado, mi segunda amiga no hacía absolutamente para mantener su turno, simplemente parecía desistir de él al aceptar que mi primera amiga le interrumpiera para hablar de sus propios temas. Quizás aquí yo podría usar la metacomunicación: en tono de broma yo le diría a mi primera amiga algo que pudiera entender que ella no le deja hablar a mi segunda amiga. O entonces, después que mi primera amiga terminara la interrupción/intervención, yo podría pedir para que mi segunda amiga siguiera con el tema que no pudo concluir. (Luísa, questionário final)

Luísa reconhece que ainda não colocou o que foi aprendido em prática, mas essa consciência já é um exemplo de reflexividade. Ela, ao relatar uma situação que viveu com duas amigas, percebeu que, o que houve na interação entre elas, foi a dificuldade que uma delas tinha em tomar o turno e que não fez nada para interferir na situação. Ao verificar a dificuldade e apresentar uma possível solução, Luísa demonstrou reflexividade.

Encerramos nossas análises com uma fala de Milena, durante a entrevista, que ilustra bem a o processo de reflexão pelo qual passaram:

[21]en el inicio yo pensaba (.) qué vamos a hacer con todas esas teorías y todo eso pero hay un sentido y al final yo creo que hubo cambios creo que en TODAS (.) cambios personales y profesionales de no sé (.) de pensar pensar la educación pensar el español pensar como profes y es muy bueno eso (.) yo creo que en el final he entendido todo que se juntó tanto en la teoría como en los videos con la práctica con los ejemplos (.) la investigación también fue muy buena de hacer la investigación de los trabajos porque era algo que no sé en todo el curso en todas las asignaturas nos <nosotras> habíamos visto y convivido con todo eso pero no habíamos pensado eso no sé cómo sería (.) académicamente o algo como teoría. (Milena, entrevista)

Em uma nota de campo, encontramos uma observação acerca do comentário de Milena:

- Preparar slides teóricos e ilustrar o contexto de trabalho para Milena. Ela não compreendeu como será desenvolvida a disciplina. (Nota de campo da professora, em 19 de agosto)

No início do semestre ela questionou sobre a dinâmica da disciplina, queria entender como seria seu desenvolvimento e não compreendia como seria proposta a discussão sobre ‘culturas’. Na entrevista, ao final do semestre, Milena recordou de sua indagação inicial

e reconheceu, em um momento de reflexão, que houve mudança na postura de todas as participantes, que as aulas lhe permitiram refletir sobre a educação, sobre o ensino de espanhol e sobre o aprendizado que ficou, a partir das propostas pedagógicas, implantadas durante as aulas.

No próximo capítulo, tecemos nossas considerações finais sobre todo o processo de construção deste trabalho.

Capítulo 5

Do que foi dito até aqui, o que podemos concluir?

La importancia de la competencia conversacional no interesa únicamente a los miembros de una misma comunidad, se extiende también a las relaciones que se establecen entre personas que pertenecen a culturas diferentes y con lenguas diversas. Para que un extranjero sea capaz de participar en una conversación en otra lengua, necesita conocer los mecanismos que regulan la conversación en ese idioma. Será muy difícil que se integre en la vida social de una comunidad si no tiene competencia conversacional de la lengua meta. En las interacciones entre personas de culturas diferentes, muchos malentendidos y fallos de comunicación se producen más por la falta de dominio de las reglas que rigen la conversación (procesos, microdestrezas, estrategias) que por falta de conocimientos gramaticales o léxicos. (Escagedo, 2016, p.3)

Abrimos nossas considerações finais com uma reflexão proposta por Escagedo (2016), na epígrafe que selecionamos. A autora, ao abordar o funcionamento dos turnos em falas de estudantes italianos de ELE, enfatiza a importância de se conhecer elementos conversacionais e pontua que mal entendidos e falhas na comunicação se dão mais por não dominar as regras da conversação que por desconhecimentos gramaticais e lexicais.

Ao trabalhar no contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola estamos imersos em uma variedade linguístico-cultural muito ampla; aspectos conversacionais diversos poderiam ser observados e trabalhados de maneira mais efetiva. Para ampliar a nossa discussão nesse sentido, vamos, em nosso último capítulo, retomar as nossas perguntas de pesquisa e, em seguida, apresentar as limitações de nosso estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nossa tese desenvolveu-se a partir de três grandes perguntas, que foram desmembradas para fins de análise. A partir dos nossos dados e das considerações teóricas,

analisamos os aspectos culturais *da* e *na* fala-em-interação de duas aulas. Para tecermos nossas considerações finais passamos, portanto, às perguntas.

5.1.1 Como se desenvolvem os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?

Os processos interacionais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira se desenvolvem, à luz dos nossos dados, a partir das estruturas de fala-em-interação, ou seja, através da sucessão de turnos conversacionais. Por meio dos turnos de fala é que podemos observar como são construídos reparos, com quais objetivos eles são realizados, como o revozeamento é proposto e utilizado e como a intersubjetividade e a reflexividade são construídas no fazer interacional.

Com relação ao turno, percebemos que, de modo geral, houve uma gradação no que chamamos de dificuldade para tomar o turno. Na primeira aula analisada, ocorrida no meio do semestre, a professora mantinha o turno por muito mais tempo e as participantes demonstraram, através de fragmentos de fala-em-interação e de respostas a questionários e entrevistas, que reconheciam essa dificuldade. Na segunda aula, que aconteceu ao final do semestre, a professora dominou o turno por menos tempo e a distribuição dos turnos entre as participantes foi mais equilibrada, como nos mostra o anexo G, que traz a aula transcrita na íntegra. O equilíbrio entre os turnos não revela, necessariamente, que as participantes passaram a ter facilidade para tomar o turno, mas indica que houve uma alteração na postura da professora e mostra que as participantes o fizeram de forma mais natural, tanto que na segunda aula também percebemos menos incidência da estrutura IRA.

Notamos que, um dos motivos que contribuiu para que houvesse mais equilíbrio entre os turnos de fala na segunda aula foi o fato de a estrutura da aula ter sido diferente, ou seja, na primeira aula as participantes foram expostas a um elemento audiovisual novo e, a partir da visualização, tinham que emitir opiniões. O vídeo era novidade para as participantes. Já na segunda aula, a fala-em-interação deu-se a partir de textos conhecidos e previamente preparados pelas participantes, elas teriam que comentar textos que já tinham sido lidos antes da aula. O fato de falar sobre algo desconhecido e não ter tempo para preparar a própria fala pode ter levado as participantes a falarem menos, e pode ter feito com que a professora tivesse que preencher esses silêncios da primeira aula com turnos de fala e com proposições próprias

da estrutura IRA. A organização do espaço físico também foi alterada, na segunda aula elas estavam sentadas em círculo, propiciando uma interação face a face.

Reconhecemos que a mudança na proposta de condução da aula alterou o modo em como se dá o processo interacional, além de indicar uma postura reflexiva por parte da professora. Nossos dados revelaram, portanto, que as participantes tiveram uma participação mais ativa e equilibrada nos turnos quando tiveram a oportunidade de se preparar antes. Não podemos deixar de considerar que as aulas aconteceram em língua espanhola, assim, somando-se ao ponto de terem que lidar com comentários sobre aspectos culturais percebidos no vídeo projetado (na primeira aula) ou de comentarem um texto teórico (na segunda aula), havia a barreira da língua estrangeira. A partir dessa consideração, pode ser que algumas falas tenham sido omitidas ou que turnos não tenham sido tomados porque a interação ocorria em língua espanhola.

No tocante ao reparo, o processo ocorreu de forma similar, isto é, na primeira aula tivemos mais reparos em terceira pessoa, em que havia preferência aos reparos feitos pela professora, e na segunda aula tivemos mais a presença de auto-reparos e de convite a reparos feitos a outras participantes, que não fosse a professora. Nesse sentido, também observamos uma postura mais autônoma por parte das participantes que passaram a perceber problemas em suas próprias falas e repará-los, sem que houvesse a necessidade de que outra pessoa o fizesse.

O revozeamento fez parte de todo o processo interacional, e a própria preparação das aulas e sua condução previam isso. Era de interesse da professora que o espaço de fala-em-interação institucionalizado fosse revozeado. Permitir que as participantes alunas opinassem na montagem do cronograma e sugerissem temas para as aulas já indicavam essa postura. Acreditamos que a sala de aula revozeada permite que a autonomia seja fomentada no processo de aprendizagem e faz com que o aluno participe mais da construção de seu conhecimento.

Com relação ao contexto que analisamos em nossa tese, não podemos, em nenhum momento, deixar de enfatizar que se trata de um contexto de licenciatura e a preocupação com a formação dos futuros profissionais em Letras perpassa toda nossa discussão. O compartilhamento de responsabilidades ficou explícito já na nossa proposta de disciplina, em que as alunas puderam participar da construção do cronograma e opinaram sobre suas necessidades e isso culminou, em nossos dados, em muitos momentos de intersubjetividade. E, a partir dos momentos de reflexão, cremos que o objetivo principal de

discutir cultura como um conceito amplo e propiciar espaço para a reflexão sobre as diferenças tenha sido alcançado.

5.1.2 Quais aspectos culturais *da fala-em-interação* podem ser percebidos a partir da análise das categorias de turno, reparo e revozeamento na sala de aula de espanhol como língua estrangeira?

Para responder à nossa segunda pergunta, buscamos, em nossos dados, discussões sobre o turno, o reparo e o revozeamento.

Um estudo que contempla a *fala-em-interação* sob a perspectiva da ACE, nos permite perceber que uma sala de aula que propicia o espaço para o revozeamento contribui para uma construção de conhecimento de forma mais conjunta e tal conhecimento pode ser evidenciado em sucessão de turnos e em estruturas de reparo, elementos que fazem parte da Análise da Conversação. Ainda que tenhamos observado que, por vezes, o turno é mantido por mais tempo pela professora, consideramos que o revozeamento permite uma formação mais crítica e fomenta a autonomia, características que pudemos perceber, com mais detalhes, na segunda aula analisada, em que sua estrutura propiciou um engajamento mais efetivo.

Sobre a tomada de turnos em língua espanhola, poderíamos nos perguntar: por que os turnos não causaram tantos mal-entendidos culturais no contexto analisado? Podemos considerar, retomando estudos de Solano (2010), García (2008), Cestero Mancera (1994a/2012), que tal fato não aconteceu por tratar-se de um grupo homogêneo no sentido de serem todos falantes não nativos da língua espanhola. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que, se houvesse no grupo analisado um ou mais participantes nativos de LE, eles estariam mais aptos para perceber algumas sutilezas nas trocas de turno realizadas que fossem capazes de ocasionar mal-entendidos. Nesse sentido, nossos dados evidenciaram, somente, que as participantes têm dificuldade em tomar o turno em língua espanhola e quando o fazem, pautam-se na sua experiência em língua materna.

Com relação à estrutura da *fala-em-interação* institucional de sala de aula, Solano (2010), baseando-se nos estudos de García (2008) e Ambjoern (2008), considera que nas aulas de língua estrangeira há muita presença da estrutura pergunta-resposta, que podemos relacionar à sequência IRA, tratada anteriormente em nossa teoria. Diante dessa constatação, Solano (2010) conclui que essa estruturação tradicional da aula de língua incide, de forma negativa, na conversação, por não favorecer o uso de estratégias próprias desse tipo de evento.

Por concordar com o exposto é que promovemos o revozeamento no nosso contexto interacional, mas ainda que acreditemos nessa posição crítica e que saibamos que a aprendizagem se constroi em conjunto e com todos tendo espaço à voz na sala de aula, para poderem contribuir com a intersubjetividade, percebemos, através de nossas análises, que muitas vezes necessitamos recorrer à estrutura IRA para que houvesse participação.

Utilizar, portanto, a estrutura IRA quando a interação não se desenvolve da maneira esperada, pode ser um recurso que o professor tem em mãos para poder reestabelecer o espaço revozeado, pois os alunos podem ter a voz, mas não quererem ou não estarem preparados, no momento, para fazer uso dela. Manifestar-se em língua materna não é o mesmo que em língua estrangeira e, no nosso contexto de sala de aula, pode ser que nossas alunas até quisessem utilizar a voz que lhes era cedida, mas não o fizeram, em alguns momentos, talvez por inibição, medo de errar ou terem percebido que não estavam preparadas para fazê-lo em outra língua. Esse pode ter sido um dos motivos dos silêncios percebidos durante nossas aulas transcritas.

O engajamento nem sempre é simples e natural, muitas vezes os alunos não querem participar da interação de maneira espontânea e o fazem por acreditar que naquele espaço seja dever dele, também, contribuir. Notamos, também, que no nosso caso, as participantes ainda conferem à professora uma voz de poder, permitindo-lhe a manutenção de turno por mais tempo ou aceitando, de maneira mais efetiva, os reparos que são feitos por ela, em preferência aos reparos realizados por outras participantes alunas.

Assim, nessa estrutura revozeada de fala-em-interação institucional, os papéis exercidos na interação são, ainda, bem marcados, sendo possível, por exemplo, identificar a professora participante (mesmo que não tivesse sido revelada) por suas falas mais longas ou propositivas da estrutura IRA, em alguns momentos, no intuito de estabelecer uma interação mais participativa ou de encobrir, com falas, possíveis silêncios que perdurariam nos turnos, caso não houvesse sua contribuição. É importante ressaltar, também, que nem sempre os turnos proferidos pela professora podem garantir que a aprendizagem se dê de maneira mais efetiva que se o turno fosse tomado por outra participante aluna. Desse modo, pode ser, por exemplo, que tenha havido mais aprendizagem durante a leitura e preparação das falas da segunda aula, mas não temos evidências dessa constatação por não ter sido esse o foco da nossa análise.

A sala de aula, que parte de uma proposta de revozeamento, considera a participação ativa dos falantes e dos ouvintes que, mesmo em silêncio, contribuem para interação e, ainda que o discurso do professor tenha um peso de avaliação, consideramos que

o revozear é mais adequado a esse contexto de fala-em-interação institucional, se comparado à estrutura IRA.

5.1.3 Quais aspectos culturais *na* fala-em-interação podem ser percebidos a partir da análise das categorias de intersubjetividade e reflexividade na sala de espanhol como língua estrangeira?

Os aspectos culturais *na* fala-em-interação foram observados, em nosso estudo, a partir da categorização da intersubjetividade e da reflexividade.

Tanto a intersubjetividade quanto a reflexividade perpassaram todos os nossos dados, e foram percebidas na sucessão dos turnos. A intersubjetividade foi, por muitos momentos, mantida pelas participantes, indicando que havia um engajamento no assunto que era discutido e observamos momentos de reflexividade com relação à postura de respeito diante de outras culturas e da preocupação com o processo de formação profissional, ao reconhecerem a importância de se considerar os aspectos linguístico-culturais em língua espanhola.

Ao acrescentar falas que contribuíram para a manutenção do conhecimento em comum, ao desconsiderar turnos que fugissem ao assunto proposto e continuassem com a temática abordada e ao proporem comparações de forma respeitosa, nossas participantes evidenciaram como a intersubjetividade ocorria e contribuíram para a construção da reflexividade sobre os aspectos culturais evidenciados durante as aulas analisadas.

Nossas participantes, a partir da intersubjetividade instaurada, puderam refletir sobre os aspectos culturais evidenciados nos materiais utilizados durante as aulas e sobre o processo de formação enquanto futuras professoras de ELE, tal como detalhamos em nosso capítulo de análise de dados.

Percebemos, também, que o ambiente revozeado é um ambiente propício para a intersubjetividade e a reflexividade, pois permite que a participação de alunos e professores ocorra de forma equilibrada e que o professor atue como mediador, e não como controlador.

Ainda que o foco principal do nosso trabalho não fosse discutir o contexto de formação de professores, reconhecemos que as implicações suscitadas em nossas análises levam a esse caminho, pois uma análise que considere aspectos como o revozeamento, a intersubjetividade e a reflexividade ou, a fala-em-interação institucionalizada de sala de aula de modo geral, pode contribuir para a formação de professores. E nossa tese evidencia a

relação existente entre a intersubjetividade, a reflexividade e o revozeamento com o processo de aprendizagem que prevê a autonomia e a construção conjunta de conhecimento como eixos norteadores.

5.1.4 Houve mudanças na percepção das participantes com relação à fala-em-interação?

Para responder a essa pergunta observamos, em nossas análises, os momentos de reflexão por parte das participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem no tocante à fala-em-interação. Muitos momentos de reflexão apareceram durante os relatos de dificuldade de tomada de turno, situados na categorização de aspectos *da* fala-em-interação, e durante as considerações sobre a reflexividade, nos aspectos *na* fala-em-interação. Não houve a necessidade de uma categorização específica para responder a essa pergunta e atender ao nosso objetivo, que era refletir sobre o papel da ACE na formação docente, por entendermos que tal reflexão perpassa todo o processo.

Podemos listar, portanto, algumas mudanças ocorridas na percepção das participantes com relação à fala-em-interação, tais como: o reconhecimento de que os aspectos conversacionais como elementos culturais devem ser explorados de maneira mais explícita, a partir de intervenções pedagógicas; as aulas contribuíram para o desenvolvimento da habilidade oral; houve a percepção de que falar em LE é diferente de falar em LM; houve uma percepção mais ampla sobre a tomada de turnos e a necessidade de desenvolvimento de estratégias a esse respeito; as aulas propiciaram a aproximação com diferentes culturas; houve a tentativa de incorporação de aspectos da conversação de nativos ao serem expostas a materiais audiovisuais; foi fomentada a interculturalidade e houve um maior reconhecimento acerca das dificuldades na habilidade oral, em geral.

Considerando que nosso objetivo era uma reflexão sobre o papel da ACE na formação docente, acreditamos que obtivemos êxito no processo ao compreender que a ACE vai além da corrente teórico-metodológica no sentido de que pode servir como uma abordagem que considera língua e cultura indissociáveis. A escolha da ACE para guiar nosso estudo permitiu que houvesse uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e foi positiva na formação docente das participantes, tanto das alunas futuras professoras quanto da professora do grupo, pois o fato de ter realizado a pesquisa em um grupo de licenciatura me propiciou uma reflexão sobre a minha própria prática pedagógica.

Como professora participante posso relatar, também, que as mudanças ocorridas na minha percepção sobre a fala-em-interação coincidem, em sua maioria, com as mudanças percebidas pelas demais participantes e a maior mudança reside em uma preocupação e instigação maior sobre o processo de ensino da oralidade em LE, que continuará após esta tese, por reconhecer que os estudos sobre como ensinar a habilidade oral ainda são escassos.

5.2 Limitações do estudo

Estando conscientes das limitações que qualquer estudo pode ter, e com este não seria diferente, gostaríamos de ressaltar que a compreensão que pretendíamos era uma visão restrita ao contexto de fala-em-interação que obtivemos a partir dos dados gerados. Mas consideramos, no entanto, que ainda que tenha se restringido a um contexto específico, nosso trabalho possa servir de contribuição para outras pesquisas que venham a ser realizadas em outros contextos interacionais. Reconhecemos que se a pesquisa contasse com a participação de falantes nativos ou de homens, as análises poderiam ser outras.

Uma das limitações que encontramos foi o tempo dedicado à geração de dados. Acreditamos que um estudo mais longitudinal poderia ter fornecido mais subsídios para nossa análise, no que concerne à observação da reflexividade ou do amadurecimento na tomada de turnos. Se as gravações ultrapassassem um semestre letivo talvez pudéssemos ter empreendido, também, uma pesquisa que contemplasse os efeitos de uma instrução explícita dos aspectos próprios da conversação.

Outra limitação da nossa pesquisa foi a utilização, em alguns momentos, da LE como um fator dificultador ou inibidor das opiniões. Por terem sido as aulas realizadas em língua espanhola, fizemos, também, as entrevistas em LE, o que pode ter sido uma barreira na expressão de opiniões por parte das participantes. Após uma reflexão ocorrida durante o processo de escrita da tese, portanto, após a geração de dados, percebemos que as entrevistas poderiam ter sido realizadas em LM, o que poderia conferir um maior conforto e segurança para que as participantes pudessem refletir e opinar.

Apesar disso, consideramos que obtivemos um *corpus* que atendeu nossa proposta, que visava observar e analisar a fala-em-interação institucionalizada.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Ao percorrer os caminhos desta tese, leituras e análises nos levaram a uma percepção: os elementos próprios da conversação ainda são pouco explorados e precisam ocupar um lugar de destaque na sala de aula de ELE, para que tenhamos uma contribuição mais efetiva na produção oral de nossos alunos. Para dialogar com nossa percepção e contribuir para o campo da Linguística Aplicada, sugerimos, para futuras pesquisas, a discussão das seguintes temáticas:

- comparação entre o antes e o depois de uma instrução explícita sobre aspectos da conversação;
- estudos que possam analisar, a partir de materiais audiovisuais autênticos (vídeos, entrevistas, programas de televisão etc) em língua espanhola, como ocorre a troca de turnos entre falantes nativos;
- mapeamento de aspectos específicos do falar em língua espanhola do aprendiz/falante brasileiro;
- estudos comparativos da produção oral em língua espanhola de aprendizes brasileiros em contexto de fala-em-interação institucional e sua atuação como falantes em outros contextos de fala-em-interação não institucionalizados;
- investigações que pormenorizem como está sendo o processo de ensino e aprendizagem da oralidade em língua espanhola em contextos institucionais, quais são os aspectos considerados pelos professores no momento de ‘ensinar a falar’;
- análises de materiais didáticos que enfoquem a produção oral sobre o tratamento dado aos aspectos conversacionais;
- comparações entre as marcas da produção oral em língua espanhola de aprendizes brasileiros e de estudantes de outras nacionalidades de ELE;
- investigações que tratem de outros aspectos da conversação que não foram analisados, em detalhes, nesta tese, tais como, a organização do tópico, as pausas e silêncios, os marcadores conversacionais, etc;
- análises que partam de *corpus* de registro oral que estão disponíveis em bancos de dados na rede *on line* para observar como ocorre a troca de turnos em diferentes contextos;

- comparações entre dados gerados no passado, a partir de *corpus* de registros orais disponibilizados (banco de dados), e na atualidade, enfocando os aspectos da conversação.

5.4 Considerações finais

Nosso trabalho propiciou a compreensão de que a ACE ultrapassa as barreiras da corrente teórico-metodológica, e que a situa como uma possibilidade de abordagem de ensino que permite uma intervenção pedagógica capaz de considerar a língua e a cultura como partes integrantes e complementares.

Os aspectos culturais *da* e *na* fala-em interação foram observados através dos turnos, dos reparos, do revozeamento, da intersubjetividade e da reflexividade. Todos esses conceitos dialogam entre si e auxiliam para que a interação aconteça.

Todas essas reflexões contribuem para a consideração de que a estrutura conversacional é um elemento cultural e acreditamos que, com nossas análises e reflexões finais, alcançamos os objetivos propostos no início desta tese e respondemos, ao longo dos dois últimos capítulos, as perguntas que delineamos.

Com base nas discussões que propusemos ao longo desta tese e das evidências destacadas neste último capítulo, é que acreditamos que os aspectos linguístico-culturais da conversação precisam encontrar espaço para sua problematização e reflexão no contexto de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Finalizamos nossas considerações com uma citação de Villalta Páuca (2009) que diz que “a conversação é a ação cooperativa através da qual os membros de um coletivo reduzem a incerteza, coordenam as ações que asseguram a convivência, consolidando identidade e pertencimento.” Nesse sentido, concordamos que a interação se dá na co-construção conjunta de ações entre pessoas engajadas que anseiam cooperar e, mais ainda, entre pessoas que estejam dispostas a adequar-se culturalmente.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. O. L. Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. 2008. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. ¿Te parece que ella se afeita?: categorias identitárias de gênero e aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. In: *Calidoscópico*. v. 8, n.2. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

ABELED, M. O. L.; FORTES, M. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, SP. Vol. 53, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 131-144.

ÁLVARES, M. R. Do Brasil à Espanha: uma viagem intercultural através da propaganda. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ÁLVARES, M. R.; PREUSS, E. O. Abordagem de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua espanhola. *Signum: Estudos Linguísticos*. v. 2. n. 18. Londrina: UEL, 2015. p. 92-120.

AMBJOERN, L. Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *REDELE - Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*. n. 13. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008. p.1-15.

BARBOSA, B. T. O fenômeno do reparo na fala. *Veredas*. v.4., n.1. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 91-109.

BENNETT, M. J., Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: PAIGE, M. (org) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 3ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BERWIG, C. A. Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BINET, M. G. J. Etnografia e Análise da Conversação: convergências e orientações de pesquisa. In: *HAL – Sciences de l’Homme et de la Société*. Paris, 2010. <halshs-00612701>

_____. Análise da Conversação Etnometodológica e Investigação em Serviço Social. In: *Lusíada – intervenção social*, n. 41. Lisboa: 2013.

BORGES, M. L.; OSTERMANN, A. C. “Quem vai definir isso aí é tu”: a fala-em-interação em contextos de decisões empresariais de emergência. *ReVEL*. v.11, n.21. 2013. [www.revel.inf.br].

BRIZ, A. La estructura de la conversación. Orden externo y orden interno. *Archivo de Filología Aragonesa*. v. LIX-LX. Zaragoza, Espanha: Universidad Zaragoza, 2006. p.265-280.

BULLA, G. S. A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira. 2007. Dissertação. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Revista Carabela: La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. n. 54. Madrid: SGEL, 2003. p. 5-28.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: Alcón Soler, E.; Safont Jordà, M. P. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer, 2007.

CESTERO MANCERA, A. M. Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Revista Española de Lingüística*. n. 24. v. 1. Madrid, 1994a. p. 77-99.

_____. Alternancia de turnos de habla en lengua española: la influencia del sexo y la edad de los interlocutores. *Pragmalingüística*. v. 2. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1994b. p. 123-149.

_____. Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela: el desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. n.47. Madrid: SGEL, 2000. p.69-86.

_____. La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. n.1. Tarragona: Publicacions URV, 2012. p. 31-62.

CONCEIÇÃO, L. E.; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso de sala de aula da escola pública cidadã. *Intercâmbio*. v. 14, São Paulo: PUC-SP, 2005.

CONCEIÇÃO, L. E. Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, A. P. Contrastando Sapir (de) Whorf na ‘Hipótese Sapir-Whorf’. v. 5. *Anais do SETA*, Campinas: IEL Unicamp, 2011.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso. 1999. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. A mudança de turnos na sala de aula de língua inglesa. *Linguagem e Ensino*. v.6. n.1. Pelotas: UCPEL, 2003.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Análises de fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DEL CORONA, M.; OSTERMANN, A. C. Formulação de lugar, intersubjetividade e categorias de pertença em chamadas de emergência para o 190. *Veredas*, v.16, n.1. Juiz de Fora: UFJF, 2012.p. 112-129.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística 2 – domínios e fronteiras*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURANTI, A. La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. In: NEWMeyer, F. (org) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. v. 4. España: Visor, 1992.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org) *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 215-234.

ESCAGEDO, C. P. El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación en ELE de estudiantes italianos. *Linred – Linguística en la red*. n. 14. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2016. p. 1-40.

FERNANDES, C. A. Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. v.4. Brasília: UnB-Brasília, 2000. p. 94-110.

GAGO, P.C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas*. v.6, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 89–113.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: *Calidoscópico*, v. 4, n. 1. São Leopoldo, 2006. p. 66-80.

_____. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Fala-em-Interação Social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos

plenos. In: *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 30, p. 257-288. São Paulo: PUC, 2014.

GARCEZ, P.; STEIN, F. Organização da fala-em-interação: o dispositivo para o gerenciamento de fala sobreposta na conversa cotidiana em dados de português brasileiro. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 159-194, 2015.

GARCÍA, M. El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español. In: *FORMA* Formación de formadores. n. 4. Madrid: SGEL, 2002.

GARCÍA, M. G. La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia e Letras). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, 2009.

GARFINKEL, H. *Estudios en Etnometodología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia: Anthropos Editorial, 2006. Traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org) *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a. p. 13-20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org) *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013b. p. 107-148.

HYMES. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S., MELLO FRANCO, F. M. *Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INNERARITY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

JOHNSON, A.G. *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos : socialização em sala de aula. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (org) *Análises de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KANITZ, A.; FRANK, I. Aprendizagem enquanto produção conjunta de conhecimento: avançando tarefas e alcançando entendimentos satisfatórios na fala-em-interação. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly*. v 35. n. 4. p. 537-560, 2001.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente, futuro. *Revista Estudos da Linguagem*. v. 20, n. 2, Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 389-411.
- LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Fala-em-Interação Social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LODER, L.L. Noções fundamentais: a organização do reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Fala-em-Interação Social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Análises de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- LODER, L. L.; GONZALES, P. C.; GARCEZ, P. M. Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. *Veredas*. v. 6, n.2, Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 115-122.
- LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org) *Fala-em-Interação Social: Introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- LOPES, M. F. R. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.
- LYONS, J. *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*. Tradução Marilda Wincler Averbu e Carisse Siecknius de Souza. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.
- MACIEL, L. H. R; JÚNIOR, P.O.L.; CAPELLE, M.C.A. Etnometodologia: uma revisão sistemática sobre o tema em bases de dados da web. In: *Revista SFA*. v. 11. n. 2. Teresina, 2014.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2007.
- OLIVEIRA, S. A.; MONTENEGRO, L.M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cadernos EBAPE.BR*. Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, L. P. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. *Linguagem e Ensino*. v.3. n.2. Pelotas: UCPEL, 2000. p. 49-59.

OLIVEIRA, H. F. A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (Inglês). *Revista Via Litterae*. v.2 n. 1. Anápolis: UEG, 2010. p. 88-101.

OSTERMANN, A.C.; ANDRADE, D. N. P.; SILVA, J. Análise da conversa aplicada em interações entre médicos e pacientes. *Veredas*. v.17, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 114-135.

PASSUELO, C. B., OSTERMANN, A. C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. In: *Estudos de Psicologia*, 2007, n. 12 (3), pp. 234-251. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n3/a06v12n3.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org) *Sociolinguística Interacional*. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 21-43.

POMERANTZ, A.; FEHR, B.J. Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2000. Traducción de Gloria Vitale.

ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória do seu estado-da-arte no Brasil. In: *Linguagem e Ensino*, v. 10. Pelotas: UCPEL, 2007.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v. 7, n. 1-2. Juiz de Fora: UFJF, 2003. p. 9-73. Tradução Adriana Maria Soares da Cunha et al.

SALIMEN, P. G., CONCEIÇÃO, L. E. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, L. L; JUNG, N. M. (org) *Análises de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SANTA-CECÍLIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINNI, A. et. al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. Madrid: EDELSA, 1996. p. 5-20.

SANTOS, J.L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SARMENTO, S. O ensino de cultura na aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL*. Ano 2, n.2, 2004, p.1-23.

SAVILLE-TROIKE, M. *Etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005.

SEMECHECHEM, J. A. Fala-em-interação: a co-construção da participação em sala de aula. *Anais do 1º JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso*. Maringá: UEM, 2008. p. 419-430.

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. In: *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009.

SILVA, M. R. S.; CABRAL, C. L.O. Etnopesquisa crítica: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação - O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade*. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2010.

SILVA, S. D. J. A tradução das estratégias de conversação. In: *PROFT em Revista - Anais do Simpósio Profissão Tradutor*. v.1, n. 1. São Paulo: Scientia Vincens Serviços de Tradução Ltda, 2011.

SILVA, M. C. A construção conjunta do conhecimento: uma análise da fala-em-interação em sala de aula a partir da organização sequencial de perguntas e respostas. 2014. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

SOLANO, P. G. El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Filología y Lingüística*. n. 36. n.2. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2010. p.163-173.

SOLER-ESPIAUBA, D. *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2006.

TANNEN, D. *Yo no quise decir eso: cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. *¡Lo digo por tu bien! Cómo la manera de comunicarnos influye en nuestras relaciones personales*. Barcelona: Paidós, 2002.

TUSÓN VALLS, A. El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. In: *Estudios de Sociolingüística*. v. 3, Galicia: 2002, pp. 133-153.

TUSÓN VALLS, A. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum, 2010.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Língua: uma faca de dois gumes. *Revista Linguagem*. n.18. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p. 1-10.

VILASECA, A. O. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

VILLALTA PÁUCA, M. A. Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. In: *Estudios Pedagógicos*. Valdivia, v. 35, n.1, p.221-

238, 2009. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 4 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participante n° _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa, cuja pesquisadora responsável é a professora mestre MARGARIDA ROSA ÁLVARES.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Você tem o direito de pleitear uma indenização caso lhe ocorra algum dano físico ou moral durante sua participação na pesquisa e na ocorrência de alguma despesa, esta lhe será ressarcida.

Todos os dados serão mantidos no anonimato e as identidades serão preservadas com o uso de pseudônimos definidos pela pesquisadora.

O local selecionado para a realização da pesquisa oferece conforto e infraestrutura adequada com segurança e privacidade para o preenchimento dos questionários e gravações das entrevistas.

Os dados gerados durante toda a pesquisa ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora, que armazenará os áudios e vídeos em HD externo e Cd's por cinco anos e depois serão deletados e destruídos, respectivamente.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, através do telefone 3521 1400 (inclusive ligação a cobrar). Em caso de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

- Título: Os estudos da fala em interação e dos elementos culturais em contextos de ensino e aprendizagem de língua espanhola

- Resumo e procedimentos da pesquisa:

A presente pesquisa visa observar e analisar a interação em contextos de ensino e aprendizagem de língua espanhola no que concerne aos elementos linguístico-culturais. O estudo se embasa nas pesquisas de Análise da Conversação e nos estudos que tratam da necessidade de se considerar os elementos culturais e interculturais nesse processo.

Durante a pesquisa serão coletados dados a partir de gravações em áudio e vídeo e através de questionários e entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que nenhum dos procedimentos listados anteriormente oferece risco aos participantes e que todos os dados confidenciais e identidades serão preservados com o uso de pseudônimos definidos pela pesquisadora.

A nossa pesquisa contará com a participação voluntária de alunos regularmente matriculados no curso de Letras: Espanhol e considerará as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, na resolução 466/2012. Para tanto, serão preservados os referenciais básicos de autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça, pois, além de não oferecer

nenhum risco, a participação no projeto prevê a melhoria do desempenho da fala em língua espanhola.

Aos participantes é garantido: recebimento de resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com o estudo; que a pesquisa não oferece riscos; que a participação é voluntária, havendo plena liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto acarrete qualquer prejuízo; privacidade através da manutenção do sigilo dos nomes quando da divulgação dos resultados em eventos e artigos científicos; e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Nome e Assinatura do pesquisador _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B - Questionário 1 – Perfil do participante

Questionário 1 – Perfil do participante

Participante: _____

01) Você estudava espanhol antes de fazer a graduação?

Sim

Não

Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____

02) Por que você teve interesse em fazer uma graduação em língua espanhola?

03) Qual a sua idade?

entre 18 e 30 anos

entre 30 e 40 anos

mais de 40 anos

04) Você tem contato com a língua/cultura hispânica fora do ambiente acadêmico?

Sim, frequentemente

Sim, raramente

Não, nunca

05) No caso de resposta afirmativa da questão anterior, quais são os seus tipos de contato?
(Pode ser mais de uma opção)

através de leituras

contato presencial com nativos de língua espanhola

contato a distância com nativos de língua espanhola

contato com brasileiros falantes de espanhol

através de músicas

através de filmes ou outros recursos audiovisuais

outros _____

06) Você já viajou para algum país de língua espanhola? Qual? Por quanto tempo? Por qual motivo? O que pode relatar dessa experiência, caso a viagem tenha acontecido.

07) A partir dos seus contatos com a língua/cultura hispânica, quais conhecimentos acerca das culturas você pode afirmar que tem conhecimento? Cite exemplos e lugares.

Cuéntame tu historia con la lengua española.

¿Cómo empezó? ¿Cuándo la usas? ¿Los sentimientos? ¿Las impresiones? ¿Las dificultades? ¿Las facilidades?

APÉNDICE D – Entrevista Semiestructurada

Direccionamientos para entrevista semiestructurada

- 1) Sobre los textos leídos, ¿qué me comentas? (Yo no quise decir eso y Estrategias extraverbales)
- 2) ¿Cuál es tu opinión y tus percepciones sobre tu propio proceso de producción de habla en lengua española?
- 3) ¿Cuáles elementos conversacionales presentes en hablas de nativos a partir del material audiovisual utilizado en las clases pudiste percibir?
- 4) ¿Lograste incorporar alguno de esos elementos a tu habla personal?
- 5) ¿Cuál es tu opinión sobre elementos socioculturales presentes en los materiales trabajados?
- 6) ¿Eres capaz de establecer relaciones o comparaciones entre tu cultura y culturas estudiadas en las clases?
- 7) Cuéntame que has aprendido con esa asignatura.

ANEXOS

ANEXO A – Foto do quadro

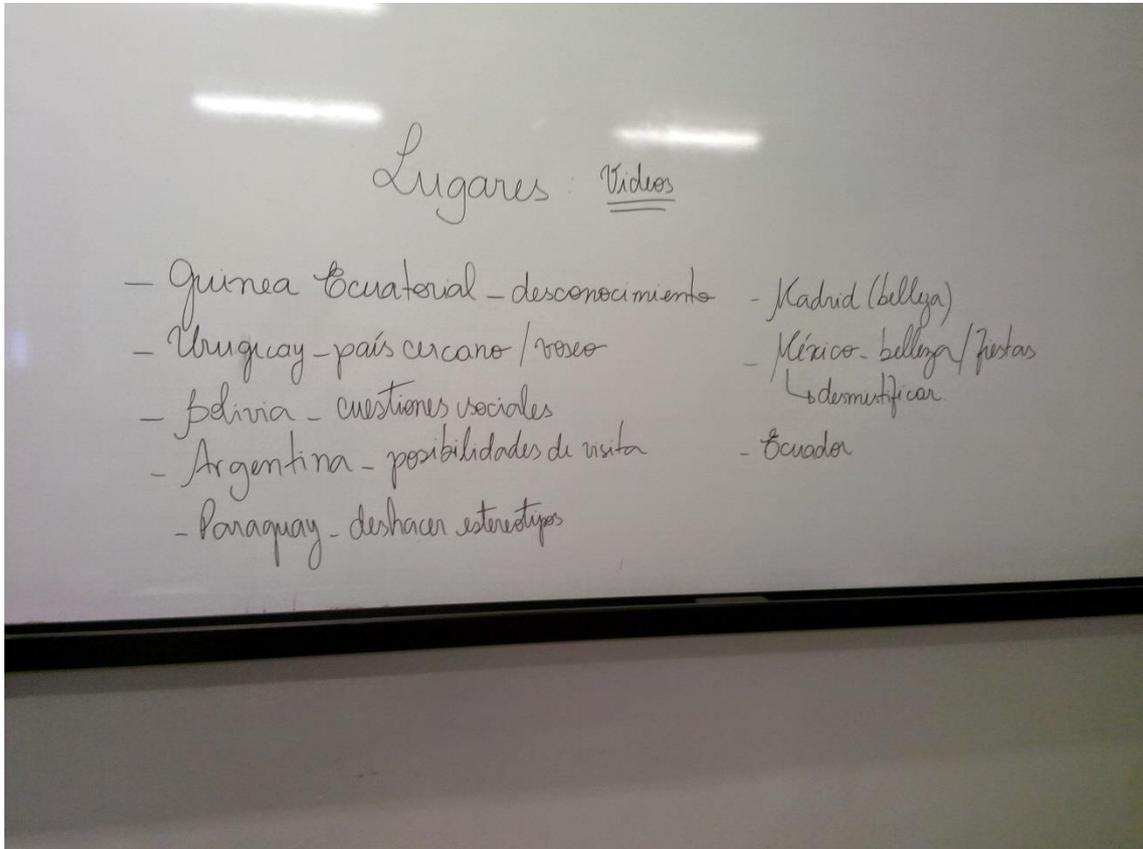


Foto do quadro no dia de seleção de assuntos a serem trabalhados em vídeo.

ANEXO B – Transcripción da aula de 10 de outubro

Transcrições

10 de outubro de 2014

- 1 Maria: qué me dicen ustedes ? impresio::nes ?
2 observacio::nes ? dificulta::des ?
3 Glória: él e::s de madrid ↑
4 Maria: él es de madrid
5 Paloma: los españoles hablan muy deprisa
6 Maria: no:oo es general↑ va a depender mucho de
7 la región, de la persona, edad (.)
8 Marcela: creo que ellos piensan lo mismo de
9 noso::tros, que hablamos rápido
10 Maria: es que vamos a tener eso de la dificultad
11 de la lengua, no::? da la impresión que
12 unos hablan más rápidamente
13 Marcela: como acá también hay unos que tienen una
14 pacie::ncia para hablar
15 Maria: hay unos que queremos terminar de hablar
16 para la persona, no?
17 Muchas: (hhhhhhhh)
18 Valentina: yo comprendí más el que está en guinea
19 habla que el que está entrevistando, él
20 habla más rápido
21 Maria: quién está entrevistando habla más
22 rápidamente?
23 Luísa: no sé::, la forma como los sonidos sa:::len
24 no sé como decir
25 Maria: suena diferente?
26 Luísa: sí↑ es como si::::::, no sé
27 Valentina: el hombre del parque sentí que habla
28 despacio, un poco retraído, no sé si a
29 causa de su posición, no sé, pero también
30 sentí(.) eso de la lengua de la entonación
31 de algo distinto (.) a veces puede ser a
32 causa de la influe:ncia de otros dialectos

- 33 no sé
- 34 Maria: entonces piensen que ya fue un lugar que
35 habló portugués y que es un lugar que
36 tiene un montón de lenguas también(.)
- 37 Valentina: y el español es oficial?
- 38 Maria: el español es el idioma oficial (.)
39 tenemos la impresión que el guineano habla
40 más parecido con nosotros? (.) porque
41 habla más despacio, por esta parte sólo?
- 42 Valentina: sí
- 43 Maria: y no es lengua extranjera para ellos (.)
44 pero no podemos afirmar que sea materna
45 porque puede que sea materna una africana
46 por ejemplo ((valentina consiente com a
47 cabeça))
- 48 Maria: y de rasgos culturales, observaron algo?
- 49 Milena: eso de estar comparando (.) creo que se
50 pasa con todos que van a otra ciudad (.)
51 siempre comparan con (.)
- 52 Luísa: el precio principalmente no sé qué::: sale
53 tres veces más caro que el precio español
54 algo del coche, lo del alquiler::r también
55 creo que la manera como está vestido
56 también >creo que puede ser cultural
57 también< () lo que hace en el tiempo
58 libre, no::?
- 59 Maria: Ajá (.) perfecto(.)y eso de la comparación
60 de los países no podemos olvidar también
61 el fin del programa (.)no:? entonces el
62 programa está en un lugar para mostrar
63 ese o::tro lugar y esas otras personas
64 que están fuera de españa o fuera de su
65 país porque hay las versiones americanas
66 también que vamos a ver después otros
67 programas de américa y podemos hacer esa
68 comparación lingüística y la visión (.)
69 pero la intención e:::s (.) si viene una

70 persona aquí (.) no:: (.) yo soy de
 71 goiania y estoy en otro lugar, viviendo en
 72 otro lugar y Luísa (.) y vamos a buscar
 73 goianos por el mundo y encontramos luísa
 74 perdida en argentina y luísa entonces va a
 75 estar siempre hablando y se supone que el
 76 público más grande sea de brasileños
 77 queriendo ver luísa fuera de aquí (.)
 78 ahí entonces e:lla tiene que hacer esas
 79 comparaciones no? para mostrar (.) MIRA
 80 aquí es así, ahí es así (.) que es el
 81 lenguaje que las personas van a comprender
 82 y no hay problema en los estudios
 83 culturales con la comparación (.) el
 84 problema es có::mo hacemos esa comparación
 85 si dejamos un tono despecti::vo, si
 86 queremos poner uno en superioridad que el
 87 o:::tro, y que es un lenguaje (.) un
 88 discurso que noso::tros vamos a discutir
 89 aquí (.) >ahora piensen< en las personas
 90 que no manejan eso, que no leen esas
 91 teorías (.) no van a saber de eso (.) van
 92 a::: actuar, como se dice, por instinto
 93 no ? y por instinto el ser humano es
 94 etnocentrista (.) la tendencia es rechazar
 95 al otro, lo qe es mío es mejor y con eso
 96 que trabajamos para no mantener ese
 97 discurso (.) y qué observaron más?
 98 Milena: a causa de comer (hhh) él comía (0,4) como
 99 se dice (aponta o dedo para fora da sala
 100 de aula), comía MONOS , pero no hubo (0,6)
 101 Maria: no apareció no: no: sólo no mostró (.)
 102 estaba ahí en la mata , estaban comentando
 103 y porque antes estaban comentando de un
 104 chimpancé e::l e::l copito blanco que fue
 105 a barcelona que vivía en un zoológico y
 106 fue retirado de ese lugar (.) entonces

107 se veía como un animal muy famoso que
108 tenía repercusión
109 Luísa: todo raro (.)
110 Maria: sí, raro (.) entonces él era guineaA::no
111 entonces el orgullo de decir ese animalito
112 era nuestro no? y ya murió y todo (.) y en
113 ese contexto hablando de él que él empieza
114 a hablar de la comida no?
115 Luísa: sí
116 Maria: y que era muy sabroso, muy rico (.)
117 percibieron eso o sólo luísa vio esa
118 parte?
119 Valentina: no escuché: de comer°
120 Marcela: él habla del mono, de::l mono blanco y
121 después de la serpie::nte muy venenosa
122 que hay allá
123 Luísa: y que para sacar el veneno hay que:: como
124 que chupar
125 María: chupar (.) como aquí, no? coNOcen eso de
126 chupar, no?
127 Valentina: [sí
128 Marcela: [la persona puede que muera más rápido
129 por[que::
130 Maria: [entra por la corriente sanguínea
131 Luísa: no sabía lo del chupar
132 Maria: () trabajan eso en el ejército, eso de
133 vivir en la selva (.) y no me comentan
134 nada más ↑
135 Luísa: cuando él saluda e:l madrileño él dice
136 hasta la o:tra (.) es eso ?
137 Maria: eso no sé, vamos a comprobar, yo no
138 observé eso (.) puede que sea
139 Marcela: [puede que sea
140 Maria: [es una de las posibilidades ()
141 Marcela: yo creo que puede ser a causa del de::l
142 programa así (.) hasta la o::tra reportaje
143 Maria: [ahí serí::a

144 Marcela: [otro (.)

145 Maria: hasta el otro, hasta otro momento, hasta

146 el otro progra::ma (.) o entonces la otra

147 entrevista, no? ((enquanto isso maria

148 entrega fotocópias com um guia de

149 perguntas sobre o vídeo para as alunas e

150 caminha pela sala))

151 Valentina: °otra entrevista

152 Maria: Otra entrevista (.) y ahora, según ese

153 guión de preguntas ↓ ()

154 Milena: () °los hombres sin camisa

155 Maria: los hombres jugando al fútbol sin cami::sa

156 (.) entonces (.) hay un montón de cosas y

157 ustedes consiguieron observar otras más

158 (.)qué pasa Catarina ↑((catarina ri sem

159 parar)) estás pensando en el veneno hasta

160 ahora ? ((todas riem))

161 Catarina: no pasa nada (hhhhhh)((todas continuam

162 rindo))

163 Maria: qué HAcE LUIS EN GUINEA?

164 Marcela: [trabaja

165 Catarina: [en un consultorio económico (hhhhhh)

166 Maria: cuál es SU profesión ? ah sí (hhh)

167 consultor enonó:mico

168 Marcela: [no sé consultor financiero

169 Catarina: [ES PArA escribir o debatir ahora ?

170 Maria: no (.) conversar (.) vamos a conversar

171 sobre esas cuestiones

172 Maria: cómo é:l se viste?

173 Luísa: como un playero

174 Maria: como un playero (.) y él justifica eso?

175 Marcela: [sí

176 Luísa: [sí, está en su tiempo libre

177 Maria: y por qué él cambia de ropa después para

178 encontrar al guineano?

179 Milena: () °como una recepción

180 Maria: y qué observaron ustedes de la

181 arquitectura?

182 Catarina: °parece un poco anti::gua ((com expressão
183 facial de dúvida, franzindo a testa))

184 Maria: °un poco antigua (.) que más?

185 Luísa: [parece España

186 Rebeca: [parece histórico

187 Valentina: [pero la iglesia

188 Rebeca: [parece histórico

189 Valentina: cuando él va en el coche por las calles
190 hay un montón de casas sin [esa parte =
191 ((faz gestos com as mãos, como uma
192 pintura))

193 Marcela: [sin la pintura

194 Valentina: = > é falou esses dias no filme < ((ela
195 aponta para luísa buscando a resposta))
196 sólo sólo

197 Maria: sin la pintura, sin haber terminado

198 Valentina: sí (.) eso [él habla que =

199 Maria: [la palabra (.) sólo en el hormigón

200 Valentina: sí las casas sólo en hormigón = y él no::
201 no:: comprendí: bien pero me parece que
202 él habló: que la ciuda:d (.) > cómo se
203 llama la ciudad < =

204 Maria: > bata <

205 Valentina: = bata es muy fuerte económicamente y así
206 que parece que hay un montón de gente (.)
207 siempre las ciudades que son así suelen
208 tener muchas personas de otros -

209 Maria: de otros lugares

210 Valentina: otros lugares y así que hay muchas
211 construccio::nes

212 Maria: y a veces está expandiéndose

213 Valentina: sí

214 Maria: y qué impresiones ustedes tuvieron (.) así
215 de esa persona en ese lugar ? la relación
216 de él mismo con el lugar

217 Luísa: está familiarizado NO

218 Milena: sí pero me parece que es una situación
219 pasajera que °no va a quedarse por mucho
220 tiempo
221 Maria: por el hecho de vivir en el hotel †
222 Milena: sí:: po::r no sé (.) por la manera que se
223 puso delante de la ciudad me parece que::
224 (0,2)estoy acá pero NO SOY de acá (.) no
225 voy a vivir ° mucho tiempo acá °
226 Luísa: a mí me suena el contrario (0.4) no sé::
227 por ya conocer mucha cosa y está ahí no sé
228 como que ya hace un a::ño y me::dio
229 Maria: casi un año y medio
230 Luísa: sí (.) y me pareció que estaba súper
231 familiarizado (.) °sobre esa idea de que
232 yo me voy yo no soy de acá
233 Milena: () hhh
234 Maria: impresiones no ? lecturas de ustedes (.)
235 y:: y:: sintieron algo de superioridad ?
236 Milena: yo sentí
237 Maria: parece, no parece? ((milena faz gesto de
238 que vai falar, com as mãos abertas, mas
239 valentina toma o turno))
240 Valentina: en los dos momentos de la señora que está
241 sentada y del señor de:l de:l parque (.)
242 parece hablar más alto ((faz gesto de
243 imponencia com a mão)
244 Milena: un aire de de <descualificar> lo que hace
245 [las personas
246 Glória: [la cuestión <social de las mujeres de la
247 iglesia y él con su entonación de hablar
248 de hablar de ellas no? pero ellas no
249 hablaron nada sólo él>
250 Maria: y siempre hay que pensar bueno (.) es un
251 programa entonces como él era la persona
252 que estaba ahí para hacer el programa (.)
253 era como si él fuera la estrella ahí no
254 sabemos si el hecho de ser la estrella era

255 sólo por el programa o si es así
256 naturalmente
257 Milena: pero me pareció que las mujeres querían
258 hablar ((milena direcciona o olhar para
259 valentina que neste momento se vira para
260 trás))
261 Valentina: sí [una de ellas =
262 Milena: [empezó
263 Valentina: = empezó [a hablar
264 Maria: [intentaron
265 Valentina: empezó bajito y sssssss ((valentina faz
266 gesto de subir e baixar o tom com as
267 mãos)) e iba a explicar
268 Glória: yo creo <no sé si escribí cierto> estamos
269 en el corazón del África negra ()
270 Maria: sí (0,3) y parece que él es muy bien
271 recibido no ↑ en ese lugar
272 Valentina: sí
273 Maria: °da la impresión (.) yo: sentí un poco de
274 esa superioridad (.) °tengo miedo de hacer
275 un análisis así (.) pero me suena como si
276 como si:: él dijera >yo soy de España en
277 aquella parte de la colonización< entonces
278 es la 50 colonia (.) ya fueron no son más
279 fueron independizados pero mantener ese
280 discurso es interesante para él porque
281 viene con toda esa cosa del poder (.)
282 entonces YO SOY el extranjero ese que
283 llega de fuera y eso va a a:: ser muy
284 perceptible en lugares que reciben muy
285 bien (.) nosotros aquí tenemos un poco de
286 eso no ? de tener esa °exaltación de lo
287 que es extranjero () hubo un momento
288 que esa exaltación era tener algo de los
289 estados unidos y eso era muy de moda ()
290 [entonces
291 Luísa: [pero depende de dónde viene el extranjero

292 no?

293 Maria: ah sí:: depende de donde por ahí está el
 294 estatus no es solamente el hecho de ser
 295 extranjero

296 Luísa: por ejemplo (.) en argentina ser alemán
 297 era LO MÁximo español también era LO
 298 MÁximo cuando dices que era brasileño sí
 299 porque tienen común a los brasileños que
 300 son >desde mi punto de vista< que pensaban
 301 de la mayoría (.) por la mayoría de las
 302 personas que yo hablé nos veían así como
 303 amigos como personas () si veían una
 304 amiga que era de alemania u::::: y las
 305 otras chicas así (.) no sé (.) me pareció
 306 distinto (.) incluso los argenti::nos una
 307 vez fuimos e::: clara ((clara era
 308 uma aluna conhecida de outro grupo,
 309 mas não fazia parte das participantes da
 310 pesquisa)) yo y un grupo de alemanes para
 311 una despedida a a:: un bar porque
 312 estábamos esperando a que otro bar abriera
 313 y la mujer <ay:> >que no sé qué< no sé
 314 cómo empezó la charla pero creo que era
 315 la dueña del bar se quedó un rato con
 316 nosotros sólo habla::ndo que no sé qué::
 317 el abuelo del abuelo era alemá::n y se
 318 quedó hablando de eso que tenía sangre
 319 alemán >todo eso< como que hablando eso
 320 para los alemanes (.) no sé me pareció
 321 algo muy así [que::

322 Maria: [de exaltación

323 Luísa: sí (hhh)

324 Maria: y tenemos un poco de eso de exaltar los
 325 que consideramos superiores ((neste
 326 momento glória levanta a mão e pede a
 327 palavra))

328 Glória: mari:a, bata está °independiente no?

329 Maria: está

330 Glória: yo no sé >puedo estar equivocada< pero

331 el hecho de *tirar* de sacar el mono de de

332 de bata y llevar para españa yo creo que

333 sea una relación de poder [no?=
 334 Maria: >[seguramente<

335 Glória: =porque ahora es de españa el mono no sé

336 Luísa: ()

337 Milena: me pareció también una idea que hacen una

338 comparación BATA ES COMO la *costera* de

339 espa::ña para nosotros ((milena faz gesto

340 de desdém com as mãos)) a:h es inferior

341 [es algo

342 Maria: [no no estaba hablando a causa de la playa

343 en ese sentido no fue despectivo (.)

344 entonces es de la ZONA costera (.) sólo

345 de la playa entonces para él era

346 tranqui::lo porque era como estar ↑ en la

347 playa para él (.) y como él es madrileño

348 y está en el centro del país y no tienen

349 playa era como si estuviera de vacaciones

350 (.) en ese sentido que él habló ((milena

351 faz gesto com a cabeça concordando com o

352 que foi dito))

353 Luísa: pero él afirma que los turistas no van a

354 esta zona () °los turistas no llegan

355 allá

356 Maria: por qué? no hay inversión °en el turismo

357 sólo pensar en algunos lugares aquí de

358 Brasil (.) hay ciudades que tienen mucho

359 más inversión en turismo y la gente está

360 ahí y otras que ni tenemos turistas no?

361 en goiania por ejemplo no hay playa y qué

362 podría impulsar el turismo aquí?

363 Rebeca: °los shoppings (hhh) ((todo o grupo ri

364 muito))

365 Maria: (hhh) no:: tenemos algo (hhh) tenemos que

366 tener algo (.) los parques qué más?
 367 ((todas falam ao mesmo tempo)) EL COMERCIO
 368 es una ciudad de negocios ((todas
 369 continuam falando ao mesmo tempo)) ()
 370 fue una dificultad encontrar hotel en
 371 goiania
 372 Luísa: en serio? no::
 373 Glória: retiro mi prejuicio entonces (hhh)
 374 ((milena faz menção de falar em tom baixo
 375 mas marcela, que não a via, toma o turno))
 376 Marcela: ((em tom sério)) yo creo que el centro de
 377 convenciones atrae mucha gente que viene
 378 a negocios
 379 Milena: sí °el sector agropecuario también
 380 Maria: sí y está puesta como ciudad de negocios (.)
 381 y siguiendo ahí las preguntas (.) qué
 382 consiguieron observar más † las demás
 383 personas que aparecen cómo son † qué
 384 observaron ustedes †
 385 Luísa: son negros (.)
 386 Glória: negros y muy humildes no†
 387 Luísa: me parece por ejemplo que las señoras de la
 388 iglesia (.) creo que era algún traje típico
 389 no† de las otras yo no observé:
 390 Maria: estaban como monjas no†
 391 Luísa: a::: son monjas
 392 Maria: >creo que son monjas< po::rque el traje (.)
 393 imagina el calor (.) aquella ropa (.) >luis
 394 está soltero<†
 395 Luísa: no [está casado
 396 Valentina: [casado
 397 Maria: y dónde está la familia†
 398 Valentina: espa:ña
 399 Maria: y él echa de menos estar en españa†
 400 Stella: yo oí que él >echa de menos< su familia pero
 401 no sé de espa:ña
 402 Maria: él echa de menos alguna cosa de madrid pero

403 habló más de su familia no↑ QUÉ más↑ hay
404 alguna religión predominante en LA ciudad↑
405 Todas: ((respondem em coro)) caTÓlica
406 Maria: y que vino con la colonización no↑ qué dice
407 él so:bre el transporte↑
408 Valentina: que es caro
409 Luísa: () táxis
410 Marcela: yo no percibí pero me parece que no hay
411 ó:mni:bus dentro de la ciuda:d
412 Maria: y el tipo de transporte era como un táxi
413 de muchas personas
414 Luísa: y me parece que ()
415 Maria: observaron muchas cosas eh↑ y eso porque no
416 tenían el guión de preguntas (.) observaron
417 más que en las películas (.) qué ra::ro (.)
418 qué hace él en su día libre↑
419 Catarina: no me acuerdo ((enquanto isso rebecca come))
420 Valentina: jugar la pelota
421 Marcela: me parece que habló que sie:mpre va allá
422 Maria: como un hotel en la selva (.) y él dijo algo
423 importante sobre aquel lugar >que es la
424 última pregunta no< ↑ qué habla luís sobre el
425 fina:l de semana↑ en qué aspecto difie:re↑
426 Valentina: [los sábados
427 Marcela: [los sábados trabajan
428 Maria: y él comenta que es muy barato estar ahí que
429 en realida:d el fin de semana es un día sólo
430 por eso es barato ((algumas riem)) porque
431 trabajan los sábados entonces sólo tienen
432 domingo para descansar y comparando con
433 españa ellos van a tener el sá:bado y el
434 domi:ngo no↑ como nosotros (.) como parte de
435 nosotros (.) muchas personas aquí trabajan el
436 sábado también (.) y qué pronombre usa él
437 para dirigirse a muchas personas↑ el
438 madrileño a jesús↑ ((rebecca balança a cabeça
439 negativamente))vamos a volver a jesús ((maria

440 volta uma parte do vídeo para que as alunas
 441 observem)) <el MO::no es un manjar apreciado>
 442 ((maria repete o que é dito no fragmento do
 443 vídeo em que para) quieren comer mono↑
 444 Muitas: NO:: ((valentina, catarina, marcela e bianca
 445 fazem cara de nojo))
 446 Rebeca: i::: yo ya comí ((valentina se vira para
 447 rebeca rápidamente)) ((catarina e marcela
 448 riem))
 449 Maria: YA↑ y cómo fue la experiencia de comer un
 450 mo: no↑
 451 Rebeca: buena (.) como carne (hh) ((risos do grupo))
 452 es una carne como otra
 453 Luísa: sabe a qué↑
 454 Valentina: pe::ro (.) >sabías que era un mono< ↑
 455 Rebeca: sí:: yo era niña pero sabía que era
 456 Luísa: pero sabe a qué↑ qué gusto↑
 457 Rebeca: ahora no me acuerdo (hhhh) yo hablé para
 458 marcela (.) los monos de aquí no saben el
 459 peligro que corren ((todas riem muito))
 460 Valentina: el peli::gro (hhh)
 461 Luísa: hacemos un asado de monos para ella
 462 Rebeca: ese mono es normal en la en la::=
 463 Stella: aldea
 464 Rebeca: =sí
 465 Maria: entonces si sale rebeca con una bolsi::ta
 466 llena de mo:nos ya saben ((risos do grupo))
 467 Milena: es para el fin de semana
 468 Marcela: maria (.) una vez [yo
 469 Milena: [y hay un tipo de mono que se come↑
 470 Valentina: probablemente
 471 Marcela: una vez [una persona que
 472 Rebeca: [el mono que llaman *macaco da noite* es
 473 diferente de ese aquí
 474 Valentina: ()
 475 Rebeca: es más grande un poco que ese aquí
 476 Maria: entonces ese tipo no [te

477 Rebeca: [ese tipo no
478 Maria: es muy delgadito no (hhh)
479 Rebeca: sí (hhhh)
480 Bianca: pro::fe ((bianca chama a atenção e mostra o
481 celular con una foto)) el gori:la
482 Maria: a::: el copito de nie::ve qué li:ndo ((todas
483 se viram para tras para ver a foto))
484 Muitas: qué li::ndo
485 Valentina: qué li::ndo
486 Maria: pasa el copito de nieve ahí para la gente
487 Valentina: el copito de nieve ((dirigindo-se a marcela))
488 ((e todas vão olhando o celular))
489 Marcela: una conocida mía en são paulo me ha hablado
490 (.) yo yo (.) no me gusta ni de acordar de
491 esa historia (.) hay un restaurante en são
492 paulo carísimo(hhh) y hay que reservar con
493 días de de: >antelación< que se come <el
494 cerebro de mono>
495 Valentina: u:::
496 Marcela: sí la mesa es honda hay un oco u:n hue:co en
497 ella donde se encuentra preso el mono (.)
498 sólo la cabeza de fue:ra y hay unos
499 <martelitos> para las personas (.) las
500 personas se sientan y *van batendo* la cabeza
501 del mono con el martelito ((marcela faz gesto
502 de golpe com as mãos)) así que se va poniendo
503 muy nervioso muy nervio::so hasta que se
504 desfallece y *vine el garçom* que sierra la
505 cabeça ((faz gesto de serrar)) en la sierra
506 [en la sierra
507 Luísa: [ay pobreci::to ((valentina faz cara de
508 espanto))
509 Glória: qué país†
510 Marcela: SÃO PAULO ((todas falam ao mesmo tempo))
511 Rebeca: después hablan de los indígenas que son
512 exquisitos (.) exquisi::tos† ((olhando para
513 maria))

514 Maria: extraños

515 Rebeca: extraños

516 Marcela: y cuanto más se ponen agitados mejor se queda

517 Maria: el sabor

518 Marcela: por eso le golpean la cabeza ((todas falam ao

519 mesmo tempo)) ((catarina e marcella

520 conversam))

521 Maria: pero no comen gallina† ((todas falam ao mesmo

522 tempo)) pero YA NO mataron gallina ((todas

523 continuam falando alto e ao mesmo tempo))

524 Glória: la gallina fue hecha para comer

525 Maria: quién dijo† (hhh)dónde está escrito†

526 Glória: agora torturar o macaco desse jeito aí na

527 mesa acho [que isso

528 Maria: [quieres más tortura que una persona

529 corriendo detrás de una gallina ((tom de

530 brincadeira)) como un loco y ploft ((milena

531 tampa o rosto)) le rompe el pescuezo (hhh)

532 Luísa: yo no mato y si veo matando no como

533 Maria: (hhh) yo tampoco (.) tenemos que repensar

534 glória correr detrás de la gallina y romperle

535 el pescue::zo es tan tortura como ((todas

536 riem sem parar))

537 Glória: es disti:nto maria

538 Maria: <distinto>

539 Glória: el hombre torturando el mono en la mesa no::

540 Luísa: sí (.) la gallina es más rápida

541 Maria: a:: entonces el hecho es morir más

542 rápidamente y más despacio ((todas riem))

543 Luísa: si la persona es una buena matadora de

544 galli:na

545 Glória: ()

546 Maria: y el cerdito? cómo tienen coraje? ver peppa

547 pig y después mata:rle? ((milena ri muito e

548 deita a cabeça na carteira de tanto rir))

549 ((todas riem e falam ao mesmo tempo))

550 entonces no comen cerdo (.) el problema es la

551 gallina (.) y la vaca?
552 Luísa: <las va::cas> (.) >no quiero pensar en eso<
553 ((todas riem muito alto))
554 Maria: y boni:to copito blanco no?
555 Muitas: sí, lindo
556 Maria: y por eso por ser tan raro(.)
557 Bianca: el único albino del mundo
558 Maria: del mundo?
559 Bianca: sí (.) fue el único
560 Maria: por eso se lo llevaron a españa
561 Valentina: cáncer de piel
562 Bianca: murió de cáncer
563 Glória: será que *si quedase* en la floresta *habría*
564 *morido*
565 Maria: se habría muerto seguro pero no sé si de
566 cáncer de piel
567 Bianca: se estima que tenía 39 años
568 Maria: ()
569 Valentina: ()
570 Marcela: mari:a sabes que en áfrica hay muchas
571 personas albi:nas?
572 Maria: sí
573 Marcela: los albinos son (.) al mismo tiempo que son
574 (.) >rechazados< otros le cortan pedazos del
575 cuerpo ((marcela faz gesto de cortar o
576 braço)) creen que son como si fuesen sagrados
577 y que si se quedan con una parte por ejemplo
578 de una mano para la persona trae suerte para
579 la familia
580 Valentina: yo escuché eso también y que las personas que
581 tienen la SIDA y que la sangre de los albinos
582 y utilizan pa:ra para limpiar su sangre como
583 si con eso
584 Maria: fueran más limpios
585 Valentina: no:: (.) la enfermedad
586 Maria: no (.) como si esa otra sangre que yo pongo
587 fuera más limpia

588 Valentina: sí

589 Catarina: como se dice *alvo*?

590 Maria: blanco

591 Catarina: es un blanco?

592 Maria: sí

593 Catarina: es como si fuese un blanco (.) no es blanco

594 (.) pureza

595 Maria: como si fuera puro y acaba volviéndose en un

596 blanco de otros

597 Catarina: sí

598 Maria: en ese sentido que quería la frase?

599 Catarina: ()

600 Maria: y:: y estábamos en la pronunciación de él (.)

601 es que el hecho de comer mono les abrió el

602 apetito no?

603 Muitas: ((em coro)) no::: (hhh)

604 Maria: sólo de rebecca ((todas riem)) rebecca cuando

605 copito blanco pasó por ella y ella hu::m qué

606 carne qué rico ((todas riem e rebecca assente

607 com a cabeça))

608 Luísa: se quedó callada (.) no dijo que no

609 Catarina: ella dijo YO como también ((todas riem))

610 Maria: y ella no come los de aquí porque son

611 delgaditos ((todas continuam rindo))

612 Rebeca: sí

613 Maria: si hubiera más carne ella sería capaz

614 ((enquanto isso maria volta uma parte do

615 vídeo que comenta cuando copito de nieve fue

616 retirado de bata)) lo sacaron con dos años

617 estaba mamando ((continuum revendo o

618 fragmento do vídeo))

619 Luísa: él es guineano

620 Maria: sí guineano ((referindo-se ao senhor que

621 trabalha como guia na floresta))

622 Luísa: él cecea?

623 Maria: qué es el ceceo? ((maria pregunta para ver se

624 luísa se recorda do fenômeno linguístico))

- 625 Luísa: ceceo con c o seseo con s (.) >eso nunca
626 aprendí:<
- 627 Maria: ellas aprendieron no? ((virando-se para as
628 demais alunas))
- 629 Valentina: <sí> la distinción
- 630 Maria: pueden explicarle a ella? ella no puede salir
631 de aquí sin saber eso
- 632 Valentina: YO YA expliqué el mapa (hhh)
- 633 Maria: quién le explica a ella ceceo con c seseo con
634 s rápidamente y distinción
- 635 Valentina: catarina va a explicar
- 636 Maria: catarina explica?
- 637 Catarina: yo soy PE:sima con eso
- 638 Maria: no podemos más (.) tene:mos que salir de aquí
639 sin esa confusión (.) milena se arriesga?
640 ((milena balança a cabeça dizendo que não
641 timidamente))
- 642 Maria: stella te toca a ti
- 643 Valentina: bianca
- 644 Maria: stella está loca para hablar bianca
- 645 Stella: a mí no me gusta dejar las personas así
646 ((todas riem e bianca se prepara para falar))
- 647 Maria: ento:nces bianca
- 648 Bianca: bueno son () con la c sería <el ceceo>
649 <se pronu::ncia [la la>
- 650 Maria: [ese ceceo () explicando
- 651 Bianca: eso (.) se pronuncia con la c con la e y la i
652 <e:h e:h> como interdental y la s también
653 como interdental entonces la c con la e y la
654 c con la i y la s como interdental es el
655 ceceo
- 656 Luísa: ()
- 657 Bianca: el seseo con s la c la z y la s con el son
658 ssssss >por ejemplo< entonces <SESEO> todas
659 las tres con un sonido sólo de s(.
- 660 Maria: y hay la distinción que se pasa en españa
661 Bianca: que la c y la z se pronuncia interdental y

662 la s sssss (0,3)

663 Maria: comprendieron? ((rebeca, valentina e milena
664 assentem com a cabeça)) este fenómeno es
665 justo contrario de este ((maria aponta para
666 os exemplos postos no quadro)) porque aquí yo
667 produzco las tres con sss y este es la
668 distinción que es un fenómeno de prestigio
669 tanto ése como ése ((mostra para o fenômeno
670 do seseo e da distinção)) que ocurre en el
671 centro norte de españa que van a producir la
672 c y la z interdental y la s (.) no (.) de ahí
673 que decir que un español <cecea> ((mostrando
674 o exemplo no quadro)) sería ofensivo desde el
675 punto de vista de que:: el ceceo es una
676 variedad que goza de poco prestigio y va a
677 ocurrir en algunos lugares y pocas regiones
678 () hay muchos alumnos que quieren hacer el
679 sonido interdental y hacen pero hacen con la
680 c la z y la s y con la s no estaría bien

681 Stella: yo creo que las personas hacen esa distinción
682 con la c y la z y piensan que es el CECEO=

683 Maria: sí

684 Stella: =y y no piensan que el s está incluido eh
685 eh que también no se habla con ese sonido de
686 /θ/

687 Maria: y así sería hablado en una variedad de poco
688 prestigio tanto de un alumno que <quie::re>
689 producir las interdenciales las tres que
690 debería sólo aquí: ((mostrando no quadro))
691 como atribuir a este fenó:meno este nombre
692 ((mostrando no quadro os exemplos)) para una
693 persona que escucha y este otro el fenómeno
694 que ocurre en el sur de españa y en américa
695 son <seseantes>

696 Rebeca: entonces nuestros profesores ((optamos por
697 suprimir os nomes ditos))españoles no cecean

698 Maria: no cecean (.) tampoco sesean (.) ellos

699 producen este fenómeno ((mostrando no
700 quadro))
701 Valentina: y en video ellos usan vosotros
702 Maria: sí otra marca de españa en el lenguaje
703 Stella: como rosario tijeras ((referindo-se a um
704 livro que todas haviam lido))
705 Maria: no (.) rosario usa vos y nos vosotros (.) no
706 podemos confundir vos yo estoy hablando sólo
707 con una persona y vosotros con muchas
708 personas y no sé si observaron pero algunos
709 materiales están optando por excluir vosotros
710 de la conjugación pues la mayoría del mundo
711 hispánico utiliza uste:des para el trato con
712 mucha gente (.) y lo de la culinaria local
713 ya discutimos no? y ahora ((risos do grupo))
714 estoy con miedo <por los monos de aquí>
715 rebecca con la bolsita en la mano ahora es
716 sie:mpre sospecho:so ((risos do grupo)) y lo
717 del fin de semana también comentamos (.)
718 pusieron mucha atención no? registraron
719 muchas cosas (.) y ahora el otro entrevistado
720 (.) pueden leer antes las preguntas que nos
721 ayudará a guiar ((todas se voltam para o
722 papel e começam a ler)) a:: y nosotros sólo
723 vamos a trabajar esos dos primeros
724 entrevistados y de ahí que si tie:nen
725 curiosida:d de saber de conocer las otras
726 personas que están en guinea madrileños por
727 el mundo guinea ecuatoria si ponen eso em
728 youtube ya van a encontrar el video
729 Glória: madrilenos?
730 Maria: <madrile:ños por e:l mundo> ((stella sai da
731 sala)) ((começa a exibição da segunda parte
732 do vídeo com manolo. logo após o início maria
733 interrompe)
734 Maria: a:h me gustaría (.) perdón (.) me gustaría
735 pedirles (.) observaron que en el primero

736 entrevistado hay <un montón de preguntas>
737 guiando? (.) en el segundo sólo hay algunas
738 me gustaría que ustedes elaboraran algunas
739 <pensando> en eso del aspecto cultural qué
740 observarían ustedes? de lo que consigan
741 observar (.) después formulan ((o vídeo é
742 reiniciado))

743 Maria: 40 años en guinea ya debería considerarse un
744 guineano

745 Luísa: pero es una cuestión de estatus es mejor
746 considerarse de españa que de guinea

747 Maria: y pensar si tal vez un dí:a nosotros diríamos
748 eso no: estando en otro lugar (.) escucharon
749 eso? le preguntaron sobre qué ((observando um
750 fragmento do vídeo))

751 Glória: el acento

752 Maria: y estando cuarenta años aquí como no has
753 perdido ((reproduzindo o que foi falado no
754 vídeo)) todavía el acento madrileño?

755 Valentina: dice que <no le gustarí::a perder> ((em tom
756 irónico)) ((continuum vendo o vídeo sem
757 interrupção/ stella volta para a sala))

758 Maria: ((interrompe o vídeo)) y entonces qué me
759 dicen ustedes? estaban ahí absorbidos por la
760 historia (.)

761 Valentina: ese me parece en aquella cuestión de su
762 nacionalida::d

763 Maria: más nacionalista?

764 Valentina: sí (.) pero cuando se aproximó del señor creo
765 que es un poco más afectivo que el otro
766 ((aquí ela compara os entrevistadores das
767 duas partes do programa)) <le gustaba hablar
768 muy cerca> pero el otro no mostró mucho la
769 relación con otros (.) y él le llama papá no?

770 Luísa: quizá eso de superior sea por el contexto no?
771 están ahí exaltando españa y guinea para un
772 programa español

773 Maria: y lo de la casa (.) él no montó una casa para
774 el programa y percibieron como la casa es de
775 españa no? los símbolos las fotos las cosas
776 Marcela: hay una película infantil de copito es basada
777 en la historia de copito (.)
778 Valentina yo he visto el programa en brasil de los
779 brasileños en puerto rico y es distinta la
780 relación <por ejemplo> una mujer fue a una
781 panadería y habló de los <hue::vos estre:lla>
782 que son huevos fritos normal y ella estaba
783 hablando la brasileña que estaba presentando
784 el programa y ella llamó el el seño:r de la
785 panadería y él habló no hubo eso de ((faz
786 gesto com as mãos de distanciar uma pessoa))
787 que yo soy la entrevistadora y sólo yo [hablo
788 Maria: [pero no todos los programas son iguales (.)
789 cada uno es uno justo por eso <por la
790 perso:na> siguen un formato parecido pero no
791 todos son iguales (.)
792 Milena: dio la impresión que era para mostrar las
793 fotos no pareció tan tan (.) porque decía
794 esos son mis herma:nos mis ami:gos pe::ro
795 <no parecían amigos>
796 Maria: y observen que ellos ocupan buenos puestos de
797 trabajo ahí y eso tiene también toda una
798 influencia de pode:r de conocimie:nto y que
799 va a influir en las relaciones (.) entonces
800 por ejemplo para la gente que vivía ahí en el
801 lugar donde fueron en barco era como recibir
802 alguien importante y aquí las personas tienen
803 mucho de eso también la gente más humi:lda
804 y aparecen esos políticos que roban tanto y
805 cuando están en campaña la gente <grita y
806 aplaude y abraza> todavía tenemos gente muy
807 ingenua en ese aspecto (.)
808 Luísa: yo pensé que iba a ser un profesor en guinea
809 ()

810 Maria: uno fue por el dinero y el otro por la crisis
811 (.) y qué me dicen más? Y qué observaron de
812 la casa
813 Luísa: me parece que él enseñó un diploma
814 Maria: un diploma de formar parte de real madrid (.)
815 un fanático
816 Luísa: del fútbol no? (.) incluso él dijo que somos
817 mejores algo así
818 Maria: en contra los de barcelona
819 Rebeca: había foto de los toros
820 Maria: <foto de los to::ros>
821 Rebeca: le gustaba cazar (.) >puedo decir cazar?<
822 Maria: sí
823 Rebeca: por las armas
824 Valentina: un diente de elefante en la sa:la
825 Maria: de la cultura local (.) y me comentan algo
826 más? Y las expresiones? observaron entre el
827 minuto quince y el diecisi::te?
828 valentina: ese >pues nada<
829 Maria: sí pues (.) nada (.) un marcador
830 conversacional que en realidad no es nada no
831 había algo (.) es como cuando recibimos un
832 elogio y la tendencia es rechazar ((algunas
833 vão conversando ao mesmo tempo e rindo))
834 Paloma: yo: no::
835 Maria: cómo hacen ustedes? ((dirigindo-se para
836 paloma e luísa)) no rechazan elogios?
837 Paloma: yo no (.) digo muchas gracias ((todas riem))
838 Maria: yo dudo mujer que hagas eso
839 Paloma: eso de son sus ojos [yo nunca hablo eso
840 Rebeca: [yo rechazo en la hora si es un elogio falso
841 Paloma: <con tono iró::nico>
842 Maria: y piensen eso de la lengua de la sutileza de
843 como es difícil reconocer eso en lengua
844 extranjera no?
845 Catarina: en nuestra lengua materna <es muy fácil>
846 Maria: y percibimos las ironías y eso que tenemos

847 que observar y no se preocupen chicas porque
848 ustedes van a salir con dificultades pero
849 salen con una formación mucho más amplia
850 porque saben dónde buscar dónde están las
851 informaciones saben que hay un montón de
852 cosas para mejorar ((continua o fragmento do
853 vídeo/ marcela sai da sala/ rebecca entrega um
854 celular para catarina/ depois catarina
855 entrega o celular para valentina))
856 Maria: y él muestra los gemelos
857 Luísa: y él <no: ofreció::> la bebida (.) si fuera
858 argentino creo que iba a ofrecer
859 Glória: sí (.) <es verdad> no ofreció
860 Luísa: eso que lleva en la botellita?
861 Maria: whisky
862 Luísa: sí (.) no ofreció (.) si fuera argentino iba
863 a ofrecer ((continua o fragmento do vídeo
864 e luísa e rebecca comentam algo, mas é
865 impossível ouvir))
866 Maria: ((interrompendo o vídeo para mostrar outra
867 expressão)) es un madrilenno del asfalto de
868 pura cepa del hormigón es de lo más original
869 que hay
870 Glória: de pura sangre
871 Maria: es una expresión más bien española ((continua
872 a exibição do vídeo e depois para)) y unos
873 marcadores conversacionales como ANda
874 Catarina: y no: no:
875 Maria: aquí para confirmar algo (.) y elaboraron
876 alguna pregunta?
877 Muitas: NO::: ((e seguem rindo dizendo NO repetidas
878 vezes, fazendo alusão ao marcador utilizado
879 no vídeo))
880 Maria: y observaron algún rasgo cultural extra?
881 Luísa: no sé no sé si es un rasgo no sé pero me
882 parece muy caracterizado un hombre de cepa
883 un hombre que hace gimnasia que le gusta el

884 fútbol no sé me parece muy muy
885 Catarina: utópico
886 Luísa: sí
887 Maria: pe::ro (.) en qué sentido?
888 Luísa: <yo no sé> es [como
889 Maria: [es como si no fuera real
890 Luísa: sí (.) habló como que un personaje
891 Maria: como cuando se muestra la vida de los
892 artistas no?
893 Luísa: EXACTO como MIRA que español ESTÁ en guinea
894 <él camina en la selva> ((em tom irónico))
895 él es ami:go de los hombres de la selva(.)
896 él <hace gimnasia> y mira que eso >yo no sé<
897 eso para mí en el *gim* fue un exhibicionismo
898 de oh:: mira mis pesas y haciendo abdominal
899 ((glória ri e concorda com a cabeça e as
900 demais olham concentradas para luísa)) yo no
901 sé pero me pareció un un (.) >personaje<
902 ((todas começam a falar ao mesmo tempo)) no
903 sé si fue::ra un jovenci:to
904 Stella: °pero él dijo que iba al gimnasio porque era
905 de un madrileño
906 Maria: ah?
907 Stella: él dijo que iba al gimnasio porque ahí había
908 un madrileño
909 Maria: él dijo eso?
910 Stella: no dijo?
911 Maria: no sé
912 Marcela: yo no ouvi yo no oí pero había el entrenador
913 y había otro haciendo ejercicios atrás que
914 también era
915 Maria: y puede que no sea una práctica del lugar y
916 hay el precio (.) gimnasio es lujo y dicen
917 en el primer vídeo que guinea produce poco
918 y de ahí tienen que comprar ((maria vai
919 voltando o vídeo para encontrar a parte da
920 academia e passa novamente/ em seguida

921 interrompe)) qué están comentando ahí?

922 Luísa: la mujer es blanca y el hombre me parece

923 negro (.) de los dibujos ((comentam sobre a

924 fachada da academia))

925 Maria: uhn:: <venimos por el monitor madrileño>

926 ((maria repete o que foi dito no vídeo))

927 Milena: es porque una pregunta antes hay madrileños

928 aquí? ahí sí ((continuum vendo um fragmento

929 do vídeo))

930 Maria: pero es algo para pocos no? y el uso del

931 inglés bata fitness center ((todas falam ao

932 mesmo tempo))

933 Luísa: y porqué usan una mujer blanca? El hombre es

934 negro y la mujer no::

935 Maria: ((de pé entregando fotocópias)) me gustaría

936 que leyeran eso para la próxima clase voy a

937 usar el género que funciona como expertos en

938 el asunto ((todas riem e se recordam de uma

939 aula em que praticaram o gênero oral

940 entrevista com o especialista a partir de um

941 texto))

942 Catarina: NO::: no no no (hhhh)

943 Maria: no sólo para discutir (hhh) porque aquí habla

944 un poco de la situación de de ((todas riem e

945 falam ao mesmo tempo)) CHIcas entonces esse

946 texto es muy importa:nte porque él va a

947 hablar del contexto educacional de cómo está

948 eso y de la enseñanza del español en guinea

949 como eso se produ:ce CÓMO ESTÁ y después si

950 ustedes tienen interés en leer hay un trabajo

951 más grande a:: a:: aquí ((buscando no

952 computador para projetar)) <el español en

953 guinea ecuatorial en el contexto del español

954 mundial> ((lendo o título)) entonces este

955 autor hizo un estudio es un lingüista de

956 pensylvania en estados unidos experto en

957 dialectología y realizó estudios en >españa

958 hispanoamérica y áfrica y filipinas<
 959 filipinas sería otro buen lugar para discutir
 960 cosas del español que sólo sabemos que se
 961 habla español pero no sabemos >cómo cuándo
 962 dónde< y las varias comunidades
 963 hispanoparlantes dentro de estados unidos y
 964 él hace todo un estudio y aquí al final del
 965 estudio él presenta y tiene ejemplos trae
 966 histo::ria vocabula:rio él trae MIra un
 967 cuadro comparativo de las características
 968 del español <en guine:a> y lo que se
 969 mantiene y cómo es en españa si eso pasa en
 970 españa para poder hacer esa relación (.) por
 971 ejemplo voy en bata entonces el verbo ir con
 972 la preposición en que sería una
 973 característica de ellos (.) entonces eso
 974 ocurre en españa? Sólo para poder explicar
 975 no eso no ocurre en españa (.) eso ocurre en
 976 américa? Sólo en la región del río de la
 977 plata cuando en contacto con italianos en
 978 otros lugares eso pasa? no (.) entonces eso
 979 sería una característica <del español de
 980 guinea ecuatorial>
 981 Glória: y ese texto?
 982 Maria: aquí sólo poner el título y lo encuentran en
 983 internet aquí ((projeta o título))
 984 ((catarina boceja bem alto e todas riem))
 985 Marcela: aquel video yo ya puse en nuestro grupo de
 986 español ((ela se refere aos vídeos vistos na
 987 última aula que ela já compartilhou por
 988 facebook com as colegas))
 989 Maria: y un grupo de whatsapp tienen?
 990 Catarina: voy a crear ahora (.) <cuál es tu número de
 991 teléfono?> ((pega o celular e começa a anotar
 992 o número/ o grupo é criado))
 993 Valentina: vas a crear un grupo?
 994 Catarina: sí (.)

995 Maria: chicas, muchas gracias ((todas começam a
996 levantar-se para sair, a falar ao mesmo tempo
997 e a aula termina))

ANEXO C – Transcrição da aula de 02 de dezembro

Transcrições

2 de dezembro de 2014

- 1 Maria: ((conversas paralelas de difícil
2 transcrição)) a quién le gustaría hablar de
3 la primera parte? es una discusión de los
4 >expertos en el asunto< (.) no hace falta que
5 sea como en un programa de televisión (.)
6 van a discutir este texto y aquel otro (.)
7 vieron que aquel otro es teórico hasta un
8 momento y después con actividades prácticas?
- 9 Glória: sí:
- 10 Bianca: yo sólo leí ese ((todas falamos ao mesmo tempo))
- 11 Maria: entonces::s cuando quieran (.) pueden?
- 12 Elisa: nuestra parte que es mía de bianca y de
13 stella es el principio del capítulo 2 >los
14 funcionamientos del estilo de conversación<
15 ((lendo o título)) en un primer momento
16 explica qué es el metamenSAje que también es
17 una forma de comunicación::n pero también
18 es la comunicación que hacemos con el cuerpo
19 cuando alguien me pregunta AH CÓMO ESTÁS?
20 está bien? y YO digo ah:: sí: tal ((fazendo
21 expressão de desânimo)) entonces es la manera
22 que hablamos (.)
- 23 Maria: y puede coincidir por ejemplo que decimos una
24 cosa y el cuerpo dice otra ((elisa assente
25 com a cabeça))
- 26 Stella: es como libras (.) cómo estás? estoy bien y
27 hay que hacer la señal y [mostra::r
- 28 Marcela: [y la expresión
- 29 Bianca: [y la expresión
- 30 Stella: sí
- 31 Bianca: yo no lograba hacer eso (.)
- 32 Marcela: a veces decimos estamos bien::n y los ojos

33 ((puxa os olhos para demonstrar tristeza.
34 todas riem))
35 Bianca: y el mensaje entonces::s
36 Maria: es como está ahora (.) demonstrando que estás
37 feliz de estar aquí? ((a professora brinca
38 porque bianca está com expressão de tristeza.
39 todas riem muito alto e Fernanda chega a
40 gritar e apontar o dedo para bianca))
41 Bianca: CHICAS (.) no estoy muy bien (.) qué pasa?
42 ((as colegas continuam rindo))
43 Maria: es broma (.)
44 Bianca: entonces el mensaje es la comunicación que se
45 entie:nde a través de palabras y el meta
46 <metamensaje> son las actitudes cómo hablamos
47 y qué estamos diciendo por ejemplo las
48 expresiones por ejemplo yo puedo decir (.)
49 <el ejemplo que la autora pone< es decir por
50 ejemplo que yo no estoy enojado de algo y
51 hago la expresión de enojo (.) de enojo? De
52 asco y en qué las personas van a creer? en lo
53 que yo dije que no estoy o en lo que el
54 cuerpo dice en la expresión del metamensaje?
55 ento:nces en el metamensaje
56 Elisa: y ella pone preguntas al final que dice (.)
57 NO ES <qué tú dijiste sino la forma cómo lo
58 dijiste> y eso es muy común en peleas no?
59 no es lo que dijiste
60 Maria: y eso tenemos mucho en la comunicación cara
61 a cara y en la escrita se exige más
62 explicación (.) por ejemplo si estamos
63 enfadados con una persona leemos un email con
64 la entonación que queremos leer
65 Luísa: aunque la persona llene de caritas así vas
66 a tomar las caritas como ironía
67 Bianca: otro ejemplo >yo creo< >alguien acá< yo creo
68 que todas ya hicieron eso ya mandaron una
69 carita para alguien riendo mucho y estaba

70 serio? ((algunas riem)) y la [persona
71 Elisa: [OTRA cosa también es el uso de caja alta
72 Maria: hay las reglas para escrita en internet y
73 hay actualizaciones que ustedes que me ayudan
74 sobre por ejemplo las letras OMG ustedes que
75 me dijeron que era <oh my god> cómo yo iba a
76 saber de eso ((todas riem))
77 Marcela: yo no sabí::a
78 Luísa: y en español? los chicos en facebook ponen
79 unas cosas °que da desespero sí (.) ellos
80 también abrevian bastante y hay cosas que
81 nunca imaginas que la palabra es la palabra
82 que conoces
83 Valentina: yo tengo una duda luísa me va a ayudar eso de
84 wey (.) qué es wey?
85 Luísa: wey es co::mo compañero yo diría así pero es
86 muy informal nosotras decimos que es nuestro
87 véi ((fazendo alusão à uma gíria que jovens
88 utilizam para referir-se uns aos outros,
89 especialmente em goiás))
90 Stella: pero eso es usado en argenti:na? pensé que
91 era en mé:xico
92 Luísa: no (.) es de méxico pe:::ro pero empezó con
93 una chica brasileña del sur que empezó con
94 una broma que los compañeros de ella de
95 México hablaban muy mexica:no (.) entonces
96 de bro:ma ella empezó a hablar muy mexicano
97 con los mexicanos y después toda la casa
98 estaba hablando mexica:no
99 Stella: es como qué onda también qué onda
100 Maria: por ejemplo una expresión que se usa en más
101 de un lugar y usa mu::cho luísa aquí yo
102 observo que muchas veces si:: compre::nden el
103 cuerpo y la cara demuestran que no
104 comprendieron (.) todas las veces que estamos
105 hablando alguna cosa de comida luísa dice
106 SAbe a qué? ((todas fazem silêncio e se olham

107 concentradas)) y todas ponen esas caras así
108 Valentina: yo nunca comprendí
109 Maria: así (.) estamos hablando luísa y yo ((maria
110 começa a simular um diálogo com luísa para
111 explicar o uso da expressão para as demais
112 alunas)) luí:sa yo comí una pa:sta y había un
113 ingrediente un poco diferente ((maria faz
114 gesto com a mão para passar a palavra a
115 luísa))
116 Luísa: y sabe a qué?
117 Maria: sabe a a manjero:na algo de ese tipo pero no
118 es esta especia era otra
119 Stella: sabe a qué::
120 Valentina: sabor
121 Luísa: sí eso
122 Maria: qué sabor tiene eso
123 Bianca: sabe a [qué ((faz expressão de dúvida))
124 Glória: [sabe a qué ((anotando a expressão))
125 Maria: y luísa usa eso desde el primer día de clase
126 y clase pasada fue la última vez que ella
127 utilizó y todas las veces yo veo la cara de
128 ustedes
129 Luísa: (hhhhh) la última vez yo percibí un poco
130 Stella: pero yo no me acuerdo de oír que ella hablaba
131 eso
132 Maria: casi todas las clases ella habla
133 Bianca: yo [creo
134 Luísa: [entonces siempre hablamos de comida ((todas
135 riem))
136 Maria: ca:si siempre habla y es ju:sto eso de que
137 ellas estaban hablando e: e:: la cara puede
138 decir cosas y es eso por las caras yo
139 percibía (.) >ellas no comprendieron<
140 Bianca: >yo creo que el metamensaje< más clásico que
141 los profesores perciben es el de de du:da
142 por ejemplo acabas de explicar un contenido
143 y pregunta en mi caso *ok? understand?* y ellos

144 ((balança vagarosamente a cabeça))
145 Luísa: o entonces que la persona se [quedó
146 Bianca: [SEGURO? está bien? y miran así miran así
147 ((olhando para cima, para o lado)) °sí está
148 bien (.) NO está bien y yo empiezo de NUEVO
149 enquanto é enquanto?=
150 Maria: mientras
151 Bianca: =mientras ellos están así yo sigo con el
152 contenido (.) A:: ahora yo entendí (.) listo
153 Maria: y a veces (.) >otra cosa que como profesores
154 debemos estar atentos< y tiene totalmente que
155 ver con eso es el tiempo no? cada persona
156 tiene un tiempo y como yo siempre hablo para
157 milena >toda vez que yo hablo algo que sería
158 para milena milena no está< hhhh ((risos do
159 grupo)) de que mucha cosa sólo hace sentido
160 mucho tiempo después y a ve:ces una cosa que
161 el profesor está enseñando a veces sólo hace
162 sentido después (.)
163 Luísa: eso también depende (.) yo por ejemplo no
164 hablo delante de las personas (.)soy de aquel
165 tipo que el profesor pregu:nta entendiste?
166 entiendo (.) pero al final de la clase (h)
167 Bianca: pero yo digo así de percibir que la persona
168 no entendió porque seguir así preguntando
169 preguntando por eso ((aponta para luísa))
170 porque a ve:ces no les gusta preguntar pero
171 DA PARA saber que aque::lla persona no
172 entendió (.) entonces yo voy a ayudar
173 Maria: el profesor y en la comunicación en general
174 con el compañe::ro un hi::jo imaginen ustedes
175 como esa graduación fue más rica con la
176 internet=
177 Bianca: sí
178 Maria: = cuántas veces usaron la internet en la
179 graduació::n ↑
180 Bianca: cuántas veces YO fui a la biblioteca ↑ ((faz

181 expressão de dúvida))

182 Stella: si no fuera por internet no habíamos

183 terminado e tcc

184 Maria: y yo hice la graduación en cinco años sin

185 internet

186 Luísa: extraño eso no?porque yo tengo una mala

187 impresión de la gente que no usa (.) en serio

188 (.) yo me pongo enojada (.) <por qué la

189 persona tie:ne un móvil si no me contesta> de

190 qué adelanta tener un whatsapp si no me

191 contesta?

192 Maria: y como la tecnología hoy nos ayuda no? y como

193 profesores debemos pensar en eso como un

194 mediador y estar preparadas a que eso no

195 funcione también (.)

196 Luísa: hay que tener en plan b c d

197 Bianca: <otra co:sa que la autora plantea> es eso de

198 de que no podemos oprimir una charla (.) no

199 es que no pode::mos (.) no es bue::no que se

200 oprima una charla por ejemplo <la persona

201 empieza a hablar> (.) >NO (.) vaya al tema<

202 (.) >HABLA lo que quiere decir< eso llega que

203 las personas se involucran emocionalmente

204 unas con las otras por medio de la charla y

205 también <la conversació:n es el medio por la

206 cual establecemos> ((fazendo leitura de um

207 fragmento do texto)) mantenemos controlamos

208 y nos adaptamos a nuestras amistades entonces

209 por ejemplo=

210 Maria: vamos a ver un ejemplo de eso en los videos

211 Bianca: =ah sí ENTONCES claro que ella dice que hay

212 culturas cuando la cultura va a va a hablar

213 de de dependencia y participación hay

214 culturas que tienen más eso de ser más

215 directo pero <tene:mos que> >no es sólo la

216 información< que SAle por ejemplo a través de

217 las palabras que cuenta por ejemplo dice lo

218 que quiere decir y listo NO (.) porque las
219 personas se relacionan emocionalmente con
220 aquello por ejemplo aquel asunto a veces la
221 persona no consigue ser directa
222 Maria: () a veces empezamos a hablar y la
223 persona nos da un corte y no queremos hablar
224 más
225 Valentina: hacemos estrategias en nuestra cabeza de
226 co:mo vamos a hablar o sea es una cosa que
227 no tenemos tanta facilidad de hablar y que
228 relacionamos <con otras cosas> para llegar a
229 aquella res <respue::sta>
230 Bianca: incluso es que a veces tomamos eso como falta
231 de de =
232 Glória: educación
233 Bianca: =de educación y respeto a veces e e
234 dependiendo del contexto a veces hablamos y
235 la persona NO diga lo que quieres ya
236 entendemos que la persona [NO QUIERE=
237 Valentina: [y
238 Bianca: =escuchar más nada a no ser (.) sino la cosa
239 que le interesa y [a veces nosotros
240 Maria: [a veces no quiere escuchar ni lo que
241 °interesa
242 Valentina: la clase de la otra profesora ((optamos por
243 não citar o nome dito na interação em áudio e
244 vídeo)) ha passado eso ella preguntaba y yo
245 empezaba a contestar y ella NO no es eso (.)
246 Luísa: HAY un ejemplo de eso de un chico español
247 habla::ndo hablando con un chico
248 <chi::novie::tnamita> porque el tiempo
249 de los turnos de los chinos es distinto
250 [de los españoles=
251 Maria: [está en este? ((maria aponta para o texto
252 que todos tem em mãos))
253 Luísa: =NO de tannen no (.) en el otro de los
254 autores

255 Maria: () ((passa um avião no momento))

256 Luísa: ah sí entonces la autora () ((o avião
257 continua passando))el chino no (.) tiene
258 menos ((luísa faz gesto de subir e baixar
259 a mão aberta em frente à face))
260 expresiones no ? y entonces ele l chi:no
261 tenía mu::cho, mu::cho =

262 Bianca: [>conocimiento<

263 Valentina: [>conocimiento<

264 Luísa: =conocimiento de gramá::tica de
265 vocabulario pe::ro mantenía también esos
266 <rasgos no verbales> de su cultura lo que
267 generaba ese °malentendido

268 Maria: ese es un ejercicio fenomenal de
269 observación () la TOMADA de turno es
270 diferente y vamos a () la observación
271 de los videos y todos los videos <que
272 vayan a trabajar> con la lengua española
273 e:: (.) <hay diferencias> pero son
274 diferencias más sutiles entonces (.) .hhh
275 YO encontré aquí mientras ella hablaba
276 ((risos do grupo)) ((maria começa a ler
277 um fragmento do texto)) <TAMBIÉN entra
278 aquí LA dema:nda de turno> en forma de
279 señales que utilizamos para HACER SABER
280 ((paloma, bianca, rebecca e valentina
281 levantan as mãos e balançam no alto,
282 imitando uma das colegas que sempre tomava
283 o turno dessa maneira)) a o:tra perso::na
284 que queremos hablar entonces=

285 Marcela: ((marcela aponta para a colega, que fica
286 vermelha, e faz o gesto de balançar as
287 mãos no alto)) ayer en la prueba

288 Luísa: porque yo CREO YO PIENSO que no soy de estar
289 ahí no sé dando muchas pistas de lo que YO
290 PIENSO no sé si

291 Maria: sí que tienes una cara más misteriosa ((luísa

292 ri muito))

293 Luísa: quizás de más engañada y eso también del
294 silencio yo soy una persona que <muy raro>
295 yo me preocuparía con el silencio entonces
296 si estamos aquí dos horas sin hablar a mí no
297 me va a importar mucho

298 Maria: en serio? ((nesse momento as demais se
299 inquietam nas cadeiras demonstrando que,
300 diferentemente de luísa, o silêncio as
301 incomodaria))

302 Luísa: entonces yo debo parecer maleducada a mucha
303 gente ()

304 Maria: sólo que hay cosas que () vamos a pasar
305 por malentendidos inevitablemente en nuestra
306 propia cultura (.) aquí entre nosotras porque
307 a veces tenemos () imaginen ustedes esse
308 conocimiento por ejemplo de la tomada de
309 turno com el ejemplo que ponen aquí de
310 estados unidos y el chino y y si son en el
311 <campo de los negocios> un negocio no se
312 cumple no se hace a veces por ese
313 desconocimiento entonces la gente de
314 relaciones internacionales tiene que que
315 estudiar eso muy bien CLARO uno nunca sabe de
316 todo pero si yo tengo que hacer un negocio
317 con tal persona de tal país tengo que
318 prepararme para eso

319 Luísa: yo quería haber hecho esa asignatura antes de
320 ir pero no sé si iba a aprovechar porque viví
321 primero las cosas para entender qué pasó
322 después no sé si sería lo mismo pero yo
323 quería tener un poquito más de conocimiento

324 Bianca: en el próximo vas a tener un poco más

325 Maria: y OTRA COSA (.) mucha cosa es inconsciente
326 no no piensen ustedes que en mis experiencias
327 yo activo todo eso y listo (.) algunas cosas
328 sí pero no todo (.) y las experiencias de

329 lengua materna son muy fuertes

330 Luísa: sí

331 Stella: yo pienso una cosa profe e e aunque tengamos

332 conocimiento de de por ejemplo este rasgo

333 cultural de que el chinovietnamita es eso? =

334 Luísa: sí

335 Stella: =SE QUEDA así si queda dos segundos para

336 responder y se queda mirando la la la cara de

337 la persona NO SÉ hay (.) en un primer momento

338 yo creo que iba a >tener una buena

339 comunicación< pero a medida que <fué:ramos

340 habla::ndo> yo iba a no sé iba a empezar a

341 hablar más de mi manera porque a medida que

342 va a desarrollando el habla yo creo que

343 vamos a tener más confía:nza entonces yo creo

344 que de alguna manera íbamos a caer en una

345 trampa

346 Maria: y en la conversación conseguimos manipular un

347 tiempo (.) despué::s

348 Luísa: la emoción

349 Stella: sí NO SÉ tal vez YO PIENSO él va a empezar

350 después que que haya esa comunicación él va a

351 empezar también a entenderme?

352 Maria: ahí podemos usar la frase de luísa a veces no

353 adelanta todo ese conocimiento intercultural

354 y que nos preparemos con la parte buena si la

355 persona también no quiere si no hay

356 cooperación en la conversación (.) si la

357 persona no está involucrada y y es como yo

358 les dije ese conocimiento del campo del

359 lenguaje nos ayuda mucho en muchas

360 reflexiones pero no todas las personas están

361 dispuestas a establecer ese diálogo inter

362 intercultural

363 Luísa: y la autora también DIJO que pasó a ella con

364 una NO SÉ una presentadora con respecto a los

365 modales () que la persona piensa que la

366 manera de ella es la correcta <HAY un montón
367 de gente así> y eso era lo que me enojaba a
368 mí
369 Maria: y es para reflexionar (.) será que nosotros
370 también no hacemos eso?
371 Luísa: sí (.) hacemos
372 Bianca: parece que (.) si yo hablo mucho ustedes
373 pueden hablar sí? ((começa a ler)) las
374 palabras entonces transmiten informaciones y
375 el modo con que decimos ((luísa e paloma
376 conversam paralelamente e riem)) entonació:n
377 rapidez comunica lo que pensamos cuando
378 hablamos (.) esos son los significados
379 sociales (.) la autora dice eso ENTO:NCES
380 sólo hablar las palabras las personas van a
381 entender >los significados de las palabras<
382 ahora si habla:mos muy rápidamente con la
383 entonación de rabia o con entonación de
384 indiferencia entonces va a comunicar lo que
385 estoy pensando socialmente en aquel momento
386 de rabia
387 Elisa: pero el peor son a veces algunas reacciones
388 que tenemos cuando vamos a hablar por ejemplo
389 YO cuando estoy MUY NERVIOSA cuando estoy
390 peleando con alguien no consigo parar de
391 sonreír=
392 Luísa: de sonreír (hhhh)
393 Elisa: =EN SERIO me *quedo* nerviosa y la risa no me
394 sale de la cara y la persona no me lleva a
395 serio
396 Stella: yo también si alguien está peleando y yo
397 estoy nervio::sa yo empiezo a reír (hhhh)no
398 sé
399 Elisa: y la persona empieza a reír también ((todas
400 falam ao mesmo tempo))
401 Stella: hay momentos que no sé
402 Marcela: lágrimas en la cara y carcajadas ()

403 Stella: en el texto hablan que el 90% de la
404 comunicación es el met mensaje porque hay
405 muchas maneras (.) pone todo separado pero
406 es muy difícil para memorizar el conocimiento
407 la ciné:sica (.) cuando eran sólo tres era
408 más fácil para explicar pe:ro aho:ra yo me
409 quedo así un poco confusa

410 Maria: pero es interesante discutir todas esas cosas
411 involucradas en el lenguaje y son cosas que
412 deberíamos ver desde el nivel uno ((todas
413 concordam com a cabeça)) entonces aquí disse
414 de la proxé:mica (.) la ciné:sica (.) la
415 croné:mica (.) además de eso <como uno
416 repite> < la tomada de turno> <como uno se
417 viste> como se sienta (.) como uno habla (.)
418 los gestos que hacen la cara que hacen (.)
419 los adornos que llevan (.) todo eso comunica

420 Stella: como un ejemplo que hay en el texto que una
421 mujer está yo creo que que en inglaterra y
422 está sentada en un café y hay más lugares en
423 su mesa y sienta una pareja y no la mira y yo
424 creo que si la cultura ya es así que no hay
425 esa interacción porque no ponen solamente
426 dos o de esas que las personas se quedan de
427 pie ()

428 Luísa: () ((muchas conversam ao mesmo tempo))

429 Elisa: aquí es normal (.) estamos comiendo y vie:ne
430 uno y se sienta

431 Maria: es normal dependiendo del estilo de mesa

432 Glória: es como si invadiese el espacio

433 Stella: y a nosotros >puedo hablar que incomoda<=
434 Maria: que molesta

435 Stella: =que nos molesta muchísimo que la persona
436 esté y no hable yo creo que es general es muy
437 difícil encontrar a alguien que se siente en
438 la mesa que nosotros estamos y no hable (.)
439 no empiece una conversación principalmente si

440 son dos lugares
441 Maria: parece que nos sentimos culturalmente con la
442 obligación de conversar
443 Luísa: y hay gente que habla demasiado
444 Stella: sí (hhhh)
445 Elisa: y la charla siempre empieza hablando del
446 tiempo
447 Luísa: y hablan cosas así
448 Stella: de la vi::da (hhhhh)
449 Luísa: y una mujer hablando de lo que pasó en otra
450 charla y yo pensé (.) porqué:: me está
451 hablando eso? no tiene que hablarme yo no
452 dije (.) sólo pensé
453 Bianca: esos conocimientos que tuvimos de proxémica
454 de cinésica yo creo que ahora cuando vemos
455 otras cosas percibimos () pero antes (.)
456 NO PENSAMOS esos detalles no tenía esa
457 reflexión de la proxémica y de la quinésica
458 ((todas falam ao mesmo tempo))
459 Stella: los me:tamensajes nosotros ve:mos en los
460 autobuses todos los días (.) una persona
461 entra y guarda lugar para otra y se pone
462 nerviosa porque otra quiere sentarse (.)
463 todos miran la persona con mala cara ((todas
464 falam ao mesmo tempo))
465 Valentina: en el capítulo tres
466 Stella: ése?
467 Valentina: sí ése
468 Maria: fernanda está muda hoy no?
469 Valentina: sí no habló nada hasta ahora ((todas falam ao
470 mesmo tempo sobre a colega que estava em
471 silêncio durante a aula)) la página 181
472 cuando ella habla de la superposición y la
473 interrupción a MÍ me pasa mucho eso de a
474 veces una perso:na está hablando una cosa así
475 muy (.) una cosa seria y cuando veo una cosa
476 y me acuerdo de algo yo interrumpo la persona

477 y hablo ah:: y tal y tal [cosa y a mí marido
478 no le gusta nada de eso=
479 Bianca: [yo también
480 Valentina: =espera que yo termine pe:ro yo me acordé
481 ahora si yo deajo para después <y ella habla
482 mucho de eso> de que algunas culturas eso
483 es totalmente aceptable incluso hace parte
484 de la comunicación entre las personas pero
485 para otras les molesta muchí:simo es como
486 una falta de educación y la autora da un
487 ejemplo de una pare:ja que está en el coche
488 y la mujer ve un prédio e interrumpe y él se
489 molesta
490 Fernanda: y él no quiere competir <interculturalme:nte>
491 con ella
492 Glória: <ese primer ejemplo cabe muy bien aquí en la
493 parte 1 del capítulo 3 que son los señales de
494 la conversación> porque la autora dijo que
495 la conversación es un juego de turnos yo
496 hablo y tú esperas que yo termi:ne de hablar
497 y aquí da un ejemplo da sara y bete (.) sara
498 no paraba de hablar y bete quería hablar pero
499 sara interpretó que bete no estaba muy
500 interesada en la conversación sólo que bete
501 esperaba que ella parase un poco (hhhh) para
502 que ella empezase son los turnos [de
503 conversación
504 Valentina: [y con relación a ese texto también que habla
505 de los factores del entorno y los artefactos
506 también >que todo hace parte< de la
507 conversación por ejemplo eso del predio no
508 tenía nada que ver con la conversación pero
509 ella se entusiasmó y ah::: mi::ra ((fazendo
510 entonação de surpresa)) creo que no estaba en
511 la ciudad de ella y se admiró
512 Maria: los artefactos son objetos que pueden actuar
513 como estímulos no verbales por ejemplo la

514 un lápiz de labios (.) una peluca y no vamos
515 a juzgar eso y muchos ejemplos que están
516 dando ustedes coinciden en lengua materna y
517 en lengua extranjera pero muchas veces no va
518 coincidir y pensar en eso en como to::do eso
519 puede influir en la interpretación de una
520 persona por ejemplo luísa(.) en tus contactos
521 así te acuerdas de ejemplos específicos en
522 lengua española?

523 Luísa: me pasó (.) porque allá ((em outro país de
524 língua oficial española)) ellas usan mucho
525 las botas (.) muchísimo y allá es frío y yo
526 fui a otra ciudad y me llevé todas mis botas
527 y percibí que me miraban y aunque esta ciudad
528 fuera más fría que la otra ellos <NO USAN>
529 botas y usan como que tenis (.) yo sé que un
530 chico me dijo algo (.) yo sé que es broma por
531 el tono pero yo no entendí qué era y eso fue
532 como que no sé muy raro y después de eso yo
533 voy a buscar porque en un lugar del mi::smo
534 país se usa y en otro no

535 Maria: y siempre depende del lugar

536 Luísa: sí:: y allá yo creo que no da para caminar
537 con botas en la arena (hhhh)

538 Maria: y el lugar influye mucho en lo que usamos

539 Luísa: y eso es tan cultural incluso las estampas
540 ellos usan más esas estampas étnicas y no de
541 tantos colores como por ejemplo la falda de
542 marcela y esas más floridas es como si fueran
543 más discretas

544 Maria: en europa vemos lo de las estaciones muy
545 fijas

546 Luísa: es muy marcado

547 Maria: tal época sólo tal esti::lo tal colo:r tonos
548 pasteles etc y una profesora de fuera vio en
549 la calle una mujer con una ropa de gimnasia
550 y ella dijo que en europa eso se veía jamás

551 Luísa: una profesora allá decía algo sobre el escote
552 y yo entendí que era para mí (.) allá ellas
553 no usan escote muy grande pero usan unas
554 minifaldas cortitas que si cae algo es mejor
555 que deje allá y eso me pasó como por qué no
556 un escote si usan esas minifaldas sú::per
557 cortas

558 Maria: era lo que para ellos era distinto (.) tu
559 escote

560 Luísa: EL TACÓN (.) el tacón allá como yo digo *brega*
561 *cursi*

562 Luísa: <cu:rsi> entonces (.) ir a los boliches que
563 son las fiestas con tacón aguja NO hay que
564 ser plataforma y acá es el contrario *cursi* es
565 el tacón plataforma y yo nunca he visto allá
566 una chica de aguja tanto que clara y yo
567 hablábamos que las chicas usaban planchas
568 (hhhhh) saben? planchas ((faz gesto de pasar
569 roupa com ferro elétrico))

570 Stella: ah:: sí (hhhh)

571 Luísa: aquellos zapatos horrendos entonces pensamos
572 por qué no les gusta el aguja?

573 Maria: pero es cultural

574 Luísa: otra cosa con el frío es que usan unas
575 *leggings* y hay unas muy finas y otras mu::y
576 gruesas y las chicas no se importan con eso
577 de transparencia y a veces salen con esas que
578 es posible ver el color de las bragas

579 Maria: es cultural (.) como el invierno en europa
580 en el metro cien personas todos de azul negro
581 y marron (.) ves a un colorido? extranjero
582 ((risos do grupo))

583 Luísa: incluso el tipo de botas (.) a clara le
584 gustaba aquella del estilo bien bien tejano
585 así bien de tejas aquellas bien
586 estereotipadas entonces no sé (.) CLARA tiene
587 una cara así como si fuese americana no (.)

588 pero las personas la llamaban ah:: la tejana
589 la teja::na
590 Maria: ()
591 Stella: y hay también la cortesía <que habla que>
592 () ((passa um avião))
593 Maria: ()
594 Stella: sí (.) pero cuando hay una comunicación que
595 hay metamensaje hay un montón de:::: >cómo
596 puedo decir< y habla un conjunto no sé como
597 puedo decir↑
598 Bianca: reglas? principios?
599 Stella: reglas (.) él habla reglas >NO ABUSE (.)
600 MANTENGA su distancia (.) ofrezca opciones
601 (.) permita participar a la otra persona<
602 sea amigable mantenga la camaradería siempre:
603 Maria: y eso vale para cualquier lengua no?
604 Stella: sí:: puedes utilizar una o a veces más que
605 una por ejemplo (.) acá da un ejemplo que
606 cuando alguien ofrece algo de beber hay
607 culturas que sólo acaptamos después de la
608 tercera vez que preguntan (.) es difí:cil eso
609 porque yo:: iba a quedarme con miedo de que
610 la otra persona no preguntara de nuevo y si
611 yo tuviera mucha sed ((bianca ri e, na
612 sequência todas riem))
613 Maria: y es bien específico no? (.) si fueran
614 profesoras de portugués para extranjeros cómo
615 iban a explicar esas reglas de aceptar o no
616 algo en nuestra cultura?
617 Stella: es difícil porque acá hay personas que
618 esperan que no aceptemos de primera
619 Maria: y el momento que debemos o no aceptar?
620 Stella: (hhhh) ahí yo creo que es como cuando decimos
621 para los niños NO acepte eso NO acepte eso
622 Valentina: creo que podemos hacer una estrategia así por
623 la cantidad si tiene algo que da que comparte
624 con nosotros acepta=

625 Maria: que no es chico no?
626 Valentina: =pero si es muy poco no vas a aceptar
627 Maria: y a veces la persona ofrece por educación
628 Stella: [sí
629 Luísa: [sí
630 Maria: y a veces hay personas que si no aceptamos se
631 pone ofendida
632 Glória: es por eso que dice en el capítulo 3 que no
633 debemos tomar nuestro propio estilo de
634 conversación como universal (.) es por eso
635 que hay [tanto choque=
636 Maria: [tanto choque
637 Glória: =porque mi forma de conversación es universal
638 ? no::: es distinta
639 Valentina: una parte que me gustó es sobre los cambios
640 que hacemos y el esfuerzo que hacemos para
641 que seamos comprendidos por otros ((todas
642 falam ao mesmo tempo))
643 Fernanda: ME ABURRE mucho cuando una persona trata
644 mejor a un desconocido que a uno de la
645 familia (.) una vez peleé por eso con una
646 hermana que trataba mejor a su novio que
647 había acabado de llegar que a mí ((todas
648 falam ao mesmo tempo))
649 Maria: QUÉ les parece si en la próxima clase vemos
650 los fragmentos de los videos intercalados con
651 discusión teórica? así paramos de utilizar
652 tantos ejemplos en lengua materna y mezclamos
653 teoría y práctica (.) qué les parece? bueno
654 seguimos después gracias ((todas se levantam
655 e conversam ao mesmo tempo ao final da aula))