



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Daniel Augusto de Oliveira

**TEMOS QUE FALAR PORTUGUÊS: O PROTAGONISMO DISCENTE
EM UMA SALA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Juiz de Fora
2015

Daniel Augusto de Oliveira

**TEMOS QUE FALAR PORTUGUÊS: O PROTAGONISMO DISCENTE
EM UMA SALA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss

Juiz de Fora
2015

Daniel Augusto de Oliveira

**TEMOS QUE FALAR PORTUGUÊS: O PROTAGONISMO DISCENTE
EM UMA SALA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovado em ____ / ____ / ____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Tânia Guedes Magalhães
Membro interno – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
Membro externo – Universidade Federal Fluminense

A Maria José (*in memoriam*), Yeda e
Luana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que foi minha força nos momentos difíceis.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no biênio 2013-2015, Prof^a. Dr^a. Luciana Teixeira, pelo constante incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, por compartilharem ensinamentos preciosos ao longo de minha formação.

À minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Denise Barros Weiss, por crer em minha disposição para aprender sempre e possibilitar a oportunidade de ser seu orientando. Muito obrigado, por compartilhar seu conhecimento, por incitar a construção de saberes, pautada na pesquisa, e por me conduzir durante esta jornada na área de ensino de Português para estrangeiros.

À minha amiga, Mariana Miranda, pelo suporte em momentos complicados e pelo incentivo contínuo.

Aos colegas da turma do Mestrado em Linguística (biênio 2013-2015), pela possibilidade de aprender um pouco sobre suas pesquisas ao longo de nossa jornada.

Aos alunos do curso de Português para estrangeiros da Faculdade de Letras da UFJF, pelo constante aprendizado sobre seus “fazeres culturais” e por terem permitido a gravação da aula.

A meus pais, Yeda Pereira de Oliveira e Augusto Manoel de Oliveira, pelos constantes ensinamentos sobre humildade.

À minha irmã, Luana Maria de Oliveira, pelo amor que despende, quando de muitas de nossas conversas, e por ser, também, uma via de aprendizado constante em minha vida. Sinto-me, sempre, muito orgulhoso de você!

À Prof^a. Dr^a. Leila Rose Márie Batista da Silveira Maciel, pela amizade e pelo auxílio nos momentos finais do trabalho.

A meu padrinho, João Batista de Almeida, e à minha tia, Ilma Pereira de Oliveira Almeida, minha infindável gratidão pelo auxílio provido, quando de minha chegada a Juiz de Fora, no ano de 2003.

A meus familiares, pela paciência e pela compreensão nas ausências em eventos de família.

Muito obrigado!

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é,
propriamente falando, seu titular; e, no
entanto, ele sempre se exerce em
determinada direção, com uns de um lado
e outros do outro; não se sabe ao certo
quem o detém; mas se sabe quem não o
possui.

(Michel Foucault, 1972)

RESUMO

Na atividade de conversação de sala de aula de língua estrangeira, há jogos interacionais que exibem a institucionalidade do encontro e que envolvem uma estrutura de poder na orientação e na execução da atividade. Objetivamos, nesta pesquisa, estudar como alunos se engajam em uma tarefa de prática oral de uma sala de aula de uma disciplina de Português para estrangeiros, em uma Universidade pública brasileira, à medida em que se orientam ao objetivo específico desse encontro institucional. Para tal, utilizamos a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa como ferramentas metodológicas. Recorremos ao conceito de face (GOFFMAN, 1980), Enquadre (BATESON, 2002; GOFFMAN, 1974; TANNEN; WALLAT, 2002) e de papel (GOFFMAN, 1974; SARANGI, 2010). Além disso, exploramos as ideias acerca da interação institucional, sobretudo a partir dos escritos de Heritage (1997) e Arminen (2005). Ademais, como dimensão da institucionalidade de encontros, apresenta-se a noção de assimetrias (LINELL; LUCKMAN, 1991) e assimetrias institucionais (HERITAGE, 1997) e investiga-se em que medida ocorrem suas reduções. Para a compreensão desse sistema de relações em uma sala de aula como uma estrutura dinâmica, analisa-se o conceito de poder, discutido por Foucault (1972). Na análise dos registros em áudio, transcritos segundo o modelo Jefferson, tal como apresentado em Loder (2008), observa-se que, na execução da atividade proposta pela docente, os alunos exercem funções que são típicas do papel do professor, sendo que essas funções envolvem trabalho de face. Ainda que os alunos as desempenhem, os resultados sugerem que as ações dos discentes não depõem contra a institucionalidade da interação, mas a favor de um ambiente de aprendizagem de línguas no qual os alunos esboçam agência e protagonismo.

Palavras-chave: Instituição. Sala de aula. Interação.

ABSTRACT

In conversation activities in foreign language classrooms, there are exchanges that deploy the institutionality of the encounter and that involve power relations through task orientation and execution. From this, we aim at examining how students engage in an oral practice task in a classroom in which Portuguese is taught as a foreign language at a Brazilian public university. So in this sense, we intend to investigate the extent to which students orient to this institutional setting's specific goal. For this, we used the Interactional Sociolinguistics' and the Conversation Analysis' methodological approaches. Also, we utilized the concepts of Face (GOFFMAN, 1980), Frame (BATESON, 2002; GOFFMAN, 1974; TANNEN; WALLAT, 2002) and Role (GOFFMAN, 1974; SARANGI, 2010). Besides those constructs, we discuss the notion of institutional interaction, mainly from Heritage (1997) and Arminen (2005). Furthermore, we presented the concepts of asymmetry (LINELL; LUCKMAN, 1991) and institutional asymmetries (HERITAGE, 1997) – the latter is investigated as one the dimensions of institutionality – and examined how their reduction occurs. In order for one to understand this classroom system as a dynamic structure, we analyzed the concept of power (FOUCAULT, 1972). As a result, the transcripts – made according to the Jefferson model, as seen in Loder (2008) – showed that students perform actions typical of the teacher role and that these actions encompass face work. The results suggest that students' actions do not countervail the institution, even when students exert them. Instead, they favor a language learning environment in which clients demonstrate agency and prominence.

Keywords: Institution. Classroom. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Abordagens discursivas e atos funcionais.....	28
Quadro 2	A interação institucional e a estrutura de poder.....	28
Figura 1	Dimensões da institucionalidade inter-relacionadas.....	32
Figura 2	Divisão dos grupos de discussão durante a aula examinada.....	61
Figura 3	A estrutura de poder.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise da Conversa
IES	Instituição de Ensino Superior
IRA	Iniciação-Resposta-Avaliação
PLE	Português como Língua Estrangeira
SI	Sociolinguística Interacional
SINEPLA	Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
2.1	A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	16
2.2	FACE.....	20
2.3	ENQUADRE.....	21
2.4	PAPÉIS.....	23
2.5	A ANÁLISE DA CONVERSA.....	24
2.6	PANORAMA CONCEITUAL.....	27
3.	A INTERAÇÃO INSTITUCIONAL	30
3.1	O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE SALA DE AULA.....	32
3.2	AS RELAÇÕES EM SALA DE AULA: AS INSTÂNCIAS DE PODER.....	35
3.3	AS INSTÂNCIAS MAIS ESTÁVEIS DE PODER – O PROFESSOR	41
3.3.1	A sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)	44
3.4	AS INSTÂNCIAS MAIS INSTÁVEIS DE PODER – O ALUNO.....	46
3.5	A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA.....	48
3.6	O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL.....	51
3.7	A SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE).....	52
4	METODOLOGIA	54
4.1	A ANÁLISE DA CONVERSA E A ETNOMETODOLOGIA.....	54
4.2	OS REGISTROS EM ÁUDIO DA AULA EXAMINADA.....	57
5	ANÁLISE DOS DADOS	60
5.1	O ENCONTRO DE SALA DE AULA ANALISADO.....	60
5.2	O INÍCIO DO ENCONTRO, A ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS E O INÍCIO DA PRIMEIRA ATIVIDADE – O REFORÇO DO PAPEL DA PROFESSORA.....	61
5.3	AS ASSIMETRIAS NO INÍCIO DO ENCONTRO.....	63
5.4	A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE CONVERSAÇÃO.....	64

5.4.1	Grupo 1	64
5.4.1.1	Controle da interação.....	65
5.4.1.2	Controle da interação por outros alunos do grupo.....	70
5.4.1.3	Interação professor-aluno no percurso da atividade.....	71
5.4.1.4	A função de tradutora de Kathy.....	74
5.4.1.5	Redução de assimetria.....	75
5.4.1.6	A recorrência do controle na interação e sequência de turnos binários....	76
5.4.1.7	A sobreposição de turnos.....	78
5.4.2	Grupo 2	79
5.4.2.1	O turno de avaliação como desencadeador de assimetria.....	80
5.4.2.2	Alunos exercendo funções do papel de professor.....	83
5.4.2.3	O papel de incentivadora no controle da interação.....	85
5.4.2.4	O reforço do papel de professora de Raquel.....	87
5.4.3	Grupo 3	90
5.4.3.1	Redução de assimetria e as relações de poder.....	93
5.4.3.2	A mudança de código de Sylvia e o controle da interação por Mercedes.	100
5.4.3.3	A sustentação da face de Robert e o papel de tradutora de Sylvia.....	102
5.4.3.4	O reforço da inclusão de Robert por Mercedes.....	107
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXOS	117

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se enquadra em um universo ainda pouco explorado no Brasil, ou seja, o campo da interação em sala de aula de Português para estrangeiros. Ao se considerar a interação nesse ambiente, é possível verificar contextos de instituições públicas e privadas no país que podem congregam em uma mesma sala de aula, tanto alunos provenientes de mesmos grupos de origem quanto estudantes de diversas comunidades. Em sua grande maioria, porém, notam-se espaços institucionais cujos aprendizes vêm de diferentes lugares, com um nível de Português que lhes permita transitar por disciplinas – nesse caso, refere-se a Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras – em diferentes áreas do saber, por sua própria escolha ou pelo fato de essas matérias serem parte constitutiva do currículo para intercambistas. Além disso, os alunos são considerados participantes de um ambiente heterogêneo linguisticamente, não pelo fato de, em grande parte, aprenderem o Português em comunidades distintas, mas pelo contexto ser intrinsecamente diverso quanto ao nível de Língua Portuguesa que detêm. Sendo assim, considera-se que a diversidade linguística não é uma exceção, mas sim uma regra.

Desse modo, a partir dessa diversidade cultural e linguística, emergiu o interesse pela pesquisa nesse ambiente. Surgiu o seguinte questionamento: como alunos de diferentes nacionalidades e distintos níveis de Português interagem em atividades que fomentam a prática da oralidade em língua estrangeira?

Durante o período de pesquisa, observou-se um conjunto de aulas de Português como língua estrangeira, durante o qual foi analisada a maneira como os participantes interagem no encontro, a forma como se dirigiam aos colegas e à professora, bem como as características de sua fala na interação com o mestre e com os colegas. Em cada um desses encontros, notou-se que foram realizadas ações por parte da professora e dos estudantes, que moldavam, em cada encontro, a estrutura de poder da sala de aula. Essas ações são constitutivas de um contexto institucional e, por essa razão, caracterizam um ambiente de assimetria interacional. Essa dimensão da institucionalidade da fala (HERITAGE, 1997) foi analisada nas aulas observadas não só no que tange aos jogos interacionais entre professor-aluno, mas também na interação aluno-aluno.

Consideramos que a estrutura aluno-aluno, pouco explorada por pesquisadores, revela ações dos estudantes orientadas ao aprendizado da língua-alvo e ao estabelecimento da comunicação em sala de aula. Um aluno, por exemplo, por desejar obter sucesso na execução de uma tarefa, pode requisitar auxílio de um outro colega. Ao fazer isso, ele se orienta ao aprendizado daquele tópico ensinado – no caso do contexto da pesquisa, Português como língua estrangeira. Pode-se afirmar que um pedido de auxílio como esse representa a emergência de uma relação assimétrica entre aquele que requer o auxílio e aquele que, potencialmente, fornece a informação. A emergência dessas relações assimétricas, que são intrínsecas aos processos de diálogo, acompanha reduções de assimetrias que, por sua vez, representam uma estruturação da possibilidade para a ação do outro no ambiente institucional. Em se tratando da análise do contexto institucional de sala de aula, é reconhecido o fato de que há restrições às contribuições dos participantes do encontro: o professor é aquele que anima (GOFFMAN, 1959), fomenta a participação do estudante; já o aluno é aquele que é orientado no encontro. Nessa dinâmica, o estudante age somente quando há permissão para tal.

O aluno, contudo, também, tem a chance de ser protagonista na condução da aula, tomar para si ações que orientam a interação e que conduzem a ação do professor e, ainda, de outros alunos, por exemplo, em atividade em grupo orientada à prática de língua estrangeira, como é o caso dos dados desta pesquisa. Nesse sentido, adotamos, neste estudo, uma perspectiva accional para o termo “protagonista”, em que os estudantes adotam ações voltadas para o “conduzir da interação”, baseada nos objetivos de aprender, de ensinar e, por fim, de se comunicarem. As maneiras como os participantes se orientam a esses objetivos são estudadas a partir de atos funcionais relacionados ao universo pedagógico do contexto de sala de aula (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979).

Em um trabalho que, acima de tudo, tem como propósito investigar como os alunos colaboram entre si e se orientam ao objetivo específico do encontro, analisar a medida em que a redução de assimetria se dá na interação aluno-aluno e examinar como os alunos protagonizam ações que controlam o andamento da interação representa uma contribuição aos estudos de interação de sala de aula, na medida em que fortalece a compreensão da interação entre estudantes nesse contexto, podendo auxiliar professores em formação na área de Português para estrangeiros.

No capítulo 2, serão discutidos os pressupostos teóricos da pesquisa. Inicialmente, focalizaremos a Sociolinguística Interacional e algumas de suas categorias analíticas, como a noção de face (GOFFMAN, 1980), enquadre (BATESON, 2002; GOFFMAN, 1974; TANNEN; WALLAT, 2002). Além disso, apresentaremos a noção de papel discutida por Goffman (1974) e Sarangi (2010). Ademais, trataremos da Análise da Conversa, como método analítico do discurso, com base nas pesquisas de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) para a análise das ações dos participantes do encontro e das realidades institucionais que emergem nos jogos interacionais.

No capítulo 3, será dada uma ênfase aos estudos sobre interação institucional a partir das pesquisas de Drew e Heritage (1992) e Arminen (2005), além de abordarmos as dimensões da institucionalidade de interações discutidas por Heritage (1997). Em seguida, trataremos, especificamente, do ambiente institucional de sala de aula a partir dos pensamentos de Carvalho (2002) e da consideração acerca do fato de que esse contexto é qualitativa e quantitativamente assimétrico. Nesse sentido, apresentaremos o conceito de assimetrias (LINELL; LUCKMANN, 1991) e estas como um dos *loci* para a análise da institucionalidade da interação. Ainda nesse capítulo, argumentaremos sobre o que denominamos instâncias de poder na sala de aula, a partir das discussões travadas por Foucault (1972) a respeito da estrutura de poder. No campo dessa estrutura de relações, caracterizaremos os participantes de um encontro de sala de aula e algumas de suas possibilidades de ação, na ótica de estudiosos como Luk e Lin (2007), Sinclair e Coulthard (1975), Mehan (1979), Hallerman (2008), Garcez (2006), Weiss (2007). Após, buscaremos apresentar uma noção de interculturalidade (LUK; LIN, 2007) no contexto de sala de aula de Português para estrangeiros, bem como um breve panorama dessa área no Brasil.

No capítulo 4, será apresentada a metodologia empregada na análise dos registros em áudio da aula examinada. Dividiremos essa seção em duas partes: na primeira, discutiremos os estudos de caráter qualitativo, destacando a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa e, na segunda, descreveremos os instrumentos de pesquisa utilizados.

Por fim, analisaremos os registros em áudio referentes ao encontro de sala de aula examinado, divididos em “abertura do encontro” e em 3 (três) seções subsequentes, que se referem aos grupos analisados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, traça-se, em um primeiro momento, um panorama histórico e teórico dos pressupostos influenciadores da Sociolinguística Interacional (SI) e da Análise de Conversa (AC).

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional apresenta duas tendências de estudo: uma atrelada à necessidade de se compreender o que ocorre na interação entre falantes de culturas, papéis ou classes sociais diferentes, como é o caso dos estudos referentes à variabilidade cultural na ordenação da fala de Philips (2002); e a outra servirá como base para examinar o discurso, a fim de analisar o que Pereira (2002, p. 8) chamou de “[...] unidades linguísticas aí encontradas”, focalizando o entendimento da maneira como se dá, interativamente, o funcionamento delas, tal como a pesquisa de Blom e Gumperz (2002) sobre as relações sociais presentes na fala, a partir da alternância de códigos. A análise das práticas comunicativas e da diversidade cultural dos ambientes é a base dessas vertentes, na observação das práticas comunicativas como sendo delineadas por instâncias macrossociais, e, no caso da segunda, na consideração dos universos sociais sendo moldados pela interação.

No que tange às consequências da diversidade para comunicação, Gumperz (1999, p. 453-454, tradução nossa) expõe que:

[...] ainda, a pesquisa sobre o significado comunicativo da diversidade foi e continua a ser importunado por divisões teóricas importantes. De um lado, há aqueles que observam as práticas comunicativas sendo moldadas por disposições personificadas da ação e percepção do mundo que refletem diretamente as condições macrossociais, forças políticas e econômicas, e as relações de poder em que foram adquiridas. [...] Por outro lado, existem os que consideram uma abordagem mais construtivista¹.

Segundo o autor, o que se leva em conta é a busca da compreensão das diferenças, por exemplo, para a primeira perspectiva, no entendimento do que

¹ “Yet research on the communicative import of diversity has been and continues to be plagued by deep theoretical divisions. On the one hand there are those who regard communicative practices as shaped by ‘habitus’: embodied dispositions to act and perceive the world that directly reflect the macrosocietal conditions, political and economic forces, and relationships of power in which they were acquired. [...] Others take a more constructivist approach” (GUMPERZ, 1999, p. 453-454).

aparece externamente à interação como motivação para compreender a natureza da diversidade. Na outra visão, apreende-se a ideia de que, em última análise, os contextos sociais são delineados pela interação. Portanto, anterior ao acesso à diversidade, é necessário o entendimento dos mecanismos interacionais localizados.

Com isso, a Sociolinguística aparece na tentativa de conectar o espaço entre as duas perspectivas, um espaço que considera tanto o contexto externo a processos interativos quanto os mecanismos interacionais específicos. Como consequência dessa interligação, o foco de estudo principal desse paradigma está nas trocas de discurso entre dois ou mais atores. Espera-se um delineamento da maneira como participantes de um determinado encontro utilizam a fala, a fim de atingirem objetivos comunicativos “[...] em situações reais, concentrando-se nos processos semânticos e nas assunções contextuais desconsideradas que perpassam a negociação de interpretações compartilhadas”² (GUMPERZ, 1999, p. 454, tradução nossa). O autor informa, a partir das considerações apresentadas, que há envolvimento de interpretações acerca dos processos interacionais não só do contexto localmente situado na fala, como também do contexto em que aquele encontro se dá.

Nesta pesquisa, adotam-se as duas vertentes. Descreve-se a primeira como portadora da análise do fenômeno linguístico como maneira de se compreender os acontecimentos entre falantes de culturas distintas, com o objetivo de melhor entender as ações desses falantes no momento da enunciação. Como Pereira (2002, p. 8) expõe, busca-se, além disso, “os tipos de relacionamentos que são estabelecidos através da fala e como esses relacionamentos são negociados na interação, ou como provocam problemas na comunicação”.

A tendência relacionada à cultura permite a análise de um ambiente de que participam, por exemplo, estudantes de nacionalidades diferentes, examinando-se como interagem para a obtenção de um fim específico, como em uma sala de aula. Todavia, é necessário, ainda, compreender o discurso a partir das unidades linguísticas, mostrando como é seu funcionamento em termos de interação.

As práticas comunicativas, em uma sala de aula, apresentam diversidade cultural e linguística. O entendimento dessa diversidade é necessário para se

² “[...] in real life situations by concentrating on the meaning making processes and the taken-for-granted background assumptions that underlie the negotiation of shared interpretations” (GUMPERZ, 1999, p. 454).

compreenderem os jogos interacionais de encontros, como, por exemplo, em uma sala de aula de Português para estrangeiros, em que há uma diversidade cultural e linguística, pois trata-se de um ambiente em que se observam alunos oriundos de diversas comunidades do globo e com distintos níveis de conhecimento da Língua Portuguesa. Tendo em vista a busca da compreensão desses mecanismos, acredita-se que este tenha sido o elemento motivador da Sociolinguística Interacional.

Com as críticas de Hymes (1974) realizadas aos métodos de pesquisa comparativa, em que havia um enfoque, exclusivamente, estruturalista, esse estudioso afirma que as análises discursivas deveriam focalizar, já que havia um interesse de replicabilidade envolvido, situações de fala que fossem específicas, as quais são, nas palavras de Gumperz (1999, p. 454, tradução nossa), “[...] definidas como eventos enquadrados culturalmente e interativamente constituídos”³. Em vista disso, houve uma mudança nas questões analíticas: o foco, agora, não está relacionado a regras semelhantes às gramaticais, mas a um paradigma que possibilitasse o exame de “[...] a) como e por quais dispositivos de sinalização a linguagem funciona na caracterização de pressuposições contextuais que afetam a interpretação, e b) como determinar quais pressuposições estão sendo usadas em trocas de falaparticulares”⁴ (GUMPERZ, 1999, p. 456, tradução nossa).

A análise de eventos de fala exerceu um papel no que diz respeito às possibilidades contextuais na fala e à focalização da importância de dados que validassem as ordens intra e inter-sociais das composições linguísticas e da práxis localizada de fala. Essa observação permitiu um exame das ações de indivíduos em interação e da emergência dos propósitos comunicativos dessas atividades. Evidencia-se, desse modo, que esses eventos não podem ser considerados como algo definido previamente, extralinguisticamente, mas devem ser assumidos como ocorrências localizadas de trocas interacionais.

A Sociolinguística Interacional, contrastando-se com a Análise da Conversa – esta, pela análise de seus pressupostos, pode deixar de lado situações em que processos compartilhados de inferência emergem e pode ser aplicada a processos

³ “[...] defined as culturally framed and interactively constituted speech events” (GUMPERZ, 1999, p. 454).

⁴ “[...] a) how and by what signaling devices language functions to evoke the contextual presuppositions that affect interpretation, and b) how to determine what presuppositions are at work in particular talk exchanges” (GUMPERZ, 1999, p. 456).

gerais, a trocas discursivas de vários tipos – enfoca o contexto do encontro e os processos inferenciais, parte de uma situação cultural situada, de que os membros dependem para a transmissão de suas intenções comunicativas (GUMPERZ, 1999). A finalidade é “encontrar maneiras empíricas de demonstrar, por meio da análise discursiva, se os procedimentos interpretativos são compartilhados”⁵ (GUMPERZ, 1999, p. 458, tradução nossa).

As inferências conversacionais, que envolvem as expectativas em relação às cenas e ao que, realmente, ocorre, tomadas como processo de interpretação, são as bases da análise nessa abordagem discursiva. Por meio desse procedimento, os participantes avaliam a intenção comunicativa em quaisquer momentos das trocas conversacionais e dele dependem com o intuito de projetarem, determinarem e produzirem um retorno. Embora à inferência conversacional importe a estrutura dos turnos de fala, instâncias anteriores a essa organização são parte da abordagem. Como Gumperz (1999) interpreta, a partir das palavras de Garfinkel (1967): é claramente importante a intenção comunicativa e os interagentes necessitam de ir além do que é dito para avaliarem e acrescentarem informações ao que não foi dito. O autor acrescenta que há uma variação, de acordo com o conhecimento comunicativo dos falantes e dos ouvintes, do que, em sua essência, acomete-as na inferência conversacional e da maneira como são refletidas na fala. Com isso, o compartilhamento de inferências não pode ser deixado de lado.

Nota-se que o propósito principal da SI é o de mostrar como a diversidade afeta a interpretação. Essa asserção está relacionada ao fato de que os estudos nessa área têm focalizado pesquisas em ambiente de trabalho e as diferenças de expectativas dos participantes. Nesse sentido, a diversidade é tratada além da questão relacionada à assimetria de conhecimento, às diferenças de conhecimento entre os participantes leigos e profissionais, na análise das distintas expectativas que cada interactante possui em relação ao encontro, e às diferentes inferências que surgem nesses encontros, as quais estão amparadas em tipos de sinais simbólicos e indexicais, podendo estes serem representados, por exemplo, por dêiticos, e

⁵ “[...] to find empirical ways of showing through discourse analysis whether or not interpretive procedures are shared” (GUMPERZ, 1999, p. 458).

aqueles, como Gumperz (1999, p. 461, tradução nossa) aponta, “designa[m] informação por meio de regras lexicais e gramaticais”⁶.

Consideram-se, ainda, os pressupostos básicos dessa abordagem: a competência comunicativa, como auxílio na compreensão do que se trata o conhecimento detido por um falante para este conseguir se comunicar em um determinado contexto; as pistas de contextualização – traços linguísticos e/ou não linguísticos que auxiliam na apreensão do contexto. Vale lembrar que Gumperz (1999) usa o termo “pistas de contextualização” para se referir a qualquer sinal verbal que, quando processado em coocorrência com sinais gramaticais simbólicos e lexicais, serve para a construção de uma base de interpretação situada; a inferência conversacional, como o processo interpretativo situado ou estabelecido no contexto (PEREIRA, 2002, p. 13); e a atividade de fala, caracterizada como o objetivo que os participantes observam na atividade, referindo-se a “uma atividade culturalmente reconhecida, extensiva ou não a um período de fala” (Ibid.).

Além disso, destaca-se que o tratamento dado à fala, nessa abordagem discursiva, é tal que é vista como um processo de reflexão: o que é dito pode se relacionar, diretamente, com o que foi dito anteriormente ou a uma resposta a um acontecimento passado.

2.2 FACE

Segundo Goffman (1980, p. 76), indivíduos em contato social adotam, de forma intencional ou não intencional, uma linha na interação. Linha é entendida como um “padrão de atos verbais e não verbais através dos quais (uma pessoa) expressa sua visão da situação e, através disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma”. A partir dessa colocação, o estudioso sugere a perspectivização do outro na ação social. Essa perspectivização semeia, assim, o campo para a emergência da noção de face.

Dessa forma, face está relacionada ao prestígio que um interactante pode ter em um determinado encontro, buscando valores sociais positivos para si, a partir da impressão que foi formada a seu respeito. Goffman (1980, p. 76) afirma que: “[...] o termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa

⁶ “[...] convey information via the well known lexical and grammatical rules [...]” (GUMPERZ, 1999, p. 461).

efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Nessa definição, o autor sugere que a ideia de face, em ocorrendo na interação com o outro, é dinâmica, uma vez que esse valor social positivo reclamado coocorre, como o estudioso apontou, com a percepção do outro.

Ainda, estão relacionadas à face o que o autor chamou de “manutenção de face e elaboração de face”. A manutenção de face é uma condição da interação, não seu objetivo, está relacionada ao momento em que “a linha que efetivamente segue apresenta uma imagem internamente consistente de si mesma, apoiada por julgamentos e evidência transmitidos pelos outros participantes e confirmada por evidência transmitida através de agências impessoais na situação” (GOFFMAN, 1980, p. 77). A partir dessa afirmação, nota-se que a face sustentada deve ser corroborada pelos outros. É possível se manter a face, mas sempre na relação com o outro, que pode oferecer um determinado apoio ou não.

A elaboração de face, por seu turno, refere-se às ações levadas a cabo, por meio das quais um indivíduo é capaz de transformar qualquer coisa que esteja sendo feita por ele coerente com os valores sociais positivos reclamados. A finalidade da elaboração de face é um contrabalanceamento que o intelectual chamou de “incidentes”, ou seja, “eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face” (GOFFMAN, 1980, p. 82).

Há uma forma de elaboração de face a qual se caracteriza como um tipo que permite o controle do “embaraço” em uma pessoa: o *aplomb*, e, conseqüentemente, há o controle desse embaraço em outras pessoas. Além desse tipo, há, como prática de elaboração de face, uma outra instância usual e padronizada, a qual o estudioso denominou “salvamento de face”, que engloba ações constitutivas da elaboração de face, cuja ocorrência deve se dar sempre que há uma ameaça à face.

2.3 ENQUADRE

O conceito de enquadre, como discutem Bateson (2002), Goffman (1974) e Tannen e Wallat (2002), está relacionado à forma como as experiências de vida estão organizadas. Isso diz respeito à maneira como o que ocorre em um dado momento na interação é interpretado, projetado a partir de/para um interactante, e

categorizado. O enquadre possui não só uma dimensão global, mas também uma dimensão local. A dimensão global está relacionada à categorização do tipo de atividade em um dado momento, enquanto a dimensão local se orienta a partir da compreensão de processos microinteracionais.

Como Tannen e Wallat (2002, p. 188) abordam, “a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada”. Assim, em um ambiente de sala de aula, por exemplo, o aluno precisa saber se o professor está elicitando ou avaliando, ou, se, ainda, um colega está requerendo algum tipo de informação por desconhecer os procedimentos de uma atividade ou conteúdo necessário para sua execução ou se está engajando em uma avaliação.

Além da emergência da interpretação por parte dos interactantes, a partir dessa definição da situação, os pesquisadores relacionam a análise de como uma parte que se caracteriza em um todo está associada a um arcabouço mais abrangente da experiência e à percepção de como o que ocorre em um determinando instante afeta o que deve vir, como bases para a interpretação do enquadre.

A percepção do enquadre, de acordo com Bateson (2002), surge, como suporte fundamental da análise do interactante, da delimitação de mensagens ou ações comunicativas no fluxo interacional. Na medida em que essa delimitação é realizada, percebe-se, assim, como Tannen e Wallat (2002) definem a atividade que está sendo realizada e qual sentido os envolvidos no processo interacional dão ao que dizem. Enfatiza-se que esse sentido das ações varia também na medida em que ocorre uma mudança na estrutura de participação, que envolve os sistemas de interação possíveis nos quais os falantes de um determinado encontro se enquadram. No caso de uma sala de aula, as duas estruturas de participação constitutivas do contexto são: professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, o enquadre possui um caráter dinâmico. Goffman (1974) pondera que há um reenquadramento da fala ao longo do jogo interacional, uma re-orientação constante da interação. Um interactante, por meio dessa constância, pode presenciar uma simultaneidade e multiplicidade de significados no momento da interação. Nesse processo, são diversos os desdobramentos dessa dinamicidade e da mudança de enquadre. Neste estudo, analisaremos como mudanças de enquadre na estrutura de participação aluno-aluno acompanham as reduções de assimetrias interacionais.

2.4 PAPÉIS

A partir dos escritos de Park (1950) e Goffman (1959, 1961), o termo “papel”, tomado emprestado do universo teatral, passou a ser usado, com frequência, nas Ciências Sociais. Ao iniciar a discussão acerca do conceito, Park (1950) discute, inicialmente, o termo “pessoa”. Informa que é uma máscara, significando um reconhecimento de que os indivíduos estão, a todo o tempo, exercendo um papel. Além disso, comenta que o conhecimento do outro e de nós mesmos se dá por meio desses papéis: “[...] nossa concepção de nosso papel se torna uma segunda natureza e uma parte integral de nossa personalidade”⁷(PARK, 1950, p. 249, tradução nossa).

Goffman (1974) aponta uma distinção entre o indivíduo e sua capacidade, sendo esta última uma função especializada que alguém pode exercer em uma determinada ocasião. Essa função, o estudioso a denomina papel: referindo-se a seu modelo dramaturgico, o papel se aplica tanto aos “atores no palco” quanto “aos espectadores”. Nesse sentido, se se leva em consideração uma sala de aula, professores e alunos podem exercer seus papéis por meio de funções caracterizadoras.

Em um comentário a respeito da distinção entre os termos “*self*” e “papel”, Goffman (1974) informa que o papel é essencial na realização de atividades pelos indivíduos, uma vez que o considera como uma unidade elementar no âmbito das relações sociais. Sarangi (2010, p. 33, tradução nossa), ao analisar essa distinção, também enfatiza essa sustentação ao conceito oferecida por Goffman como sendo o papel a “unidade básica de socialização”⁸.O pesquisador canadense afirma que “é por meio de papéis que tarefas na sociedade são alocadas e arranjos feitos para reforçar a performance”⁹ (GOFFMAN, 1961, p. 77, tradução nossa). O autor entende por performance a natureza situada do papel; portanto, considera o papel tanto como uma teoria quanto como um evento situado, moldado na interação social.

⁷ “[...] our conception of our role becomes second nature and an integral part of our personality” (PARK, 1950, p. 249).

⁸ “basic unit of socialisation” (SARANGI, 2010, p. 33).

⁹ “[...] it is through roles that tasks in society are allocated and arrangements made to enforce their performance” (GOFFMAN, 1961, p. 77).

2.5 A ANÁLISE DA CONVERSA

A constituição da Análise da Conversa como método de Análise do Discurso se deu a partir da concepção de que a fala é um fenômeno organizado. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), motivados por ideias da etnometodologia e da sociologia etnográfica, defendem a ideia de que a fala segue padrões organizacionais.

Influenciador dos fundamentos da AC e das ideias dos estudiosos supracitados, Goffman (2002, p. 19) assevera que:

[...] 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.

A partir dessas considerações, o autor projeta um olhar micro para os fenômenos linguísticos humanos, uma vez que, ao defender a existência de uma organização social na fala, sugere um exame daquilo que está presente nela: os turnos. Conforme Goffman (1955, 1983), o envolvimento dessa ordem interacional pressupõe uma gama de direitos e obrigações relacionados à face, à identidade e às instituições em um nível macro. A partir dessas relações, acessam-se os universos das ordens social e institucional por meio da análise minuciosa das trocas interacionais.

Seguindo-se as ideias acerca da ordem da interação, da possibilidade de realização de ações sociais por meio da fala, da apreensão mútua de significados e da construção da realidade social, a estruturação da AC se deu com o exame de instanciações da fala presumidas como não observáveis. Como Hellerman (2008, p. 29, tradução nossa) esclarece, tal modelo “foi desenvolvido a fim de se desvelar o que era presumido como formas inobserváveis a respeito de como existe uma ordem em interações sociais ocorridas por meio da fala”¹⁰.

A realização de atividades particulares por intermédio da interação e da linguagem é uma dimensão que focaliza, inicialmente e principalmente, ações específicas que são realizadas em um universo particular, sua organização e suas formas alternativas por que essas ações e a atividade composta por elas podem ser

¹⁰ “[...] was developed to uncover what was assumed to be the unobservable ways that people make order in their social interactions through talk” (HELLERMAN, 2008, p. 29).

executadas (DREW; HERITAGE, 1992). Com isso, as ações específicas de determinados jogos interacionais compõem o significado e o contexto: a Análise da Conversa lida com o significado e o contexto sendo coconstruídos interacionalmente. Esse contexto, como é sugerido a partir dos estudos etnometodológicos de Garfinkel (1967), apresenta um envolvimento de uma dimensão moral, em que os participantes se projetam a realizar um trabalho conjunto, orientando-se a partir de um objetivo específico, em função de uma ordem culturalmente reconhecida.

Considerando essas perspectivas, a organização interacional por meio da fala não se dá, essencialmente, a partir de papéis previamente estabelecidos aos participantes, mas, primordialmente, por realizações discursivas locais. Com essas asserções, observa-se que a ordem social das interações está ligada ao que ocorre no “aqui” e “agora”, além de envolver a indagação do motivo de se escolher uma ou outra expressão, em um determinado momento.

Hellerman (2008, p. 30-31, tradução nossa) assinala que:

[...] a AC busca descobrir as próprias interpretações dos participantes em relação à língua e ao comportamento que são relevantes para promover a ordem social em suas interações. [...] Os participantes que, juntos, desenvolvem essa ‘intersubjetividade’ estão coconstruindo a ordem social ou processando o pensamento no espaço mutuamente compartilhado de uma língua-cultura comum que é a fundação da interação social¹¹.

Observa-se que, por exemplo, em um ambiente de sala de aula de língua estrangeira, os participantes se orientam a partir de um objetivo específico, ou seja, a aula em si, em que, potencialmente e institucionalmente, aprenderão a língua-alvo. A partir disso, há o estabelecimento de uma ordem moldada pelos jogos interacionais em torno desse objetivo específico. A coconstrução dos significados naquele contexto (as negociações de entendimento sobre um tópico gramatical, por exemplo) lembra o que Goffman (2002) assevera acerca de a fala ser ordenada e, em suma, assumir uma dimensão de evento social em um contexto de língua e cultura.

¹¹ “CA seeks to uncover members’ or participants’ own interpretations of the language and behavior in their interactions that is relevant to making social order in that interaction. [...] Participants who, together, work out this ‘intersubjectivity’ are co-constructing social order or processing thought in the mutually shared space of a common language-culture which is a foundation of social interaction” (HELLERMAN, 2008, p. 30-31).

Sendo o contexto moldado interacionalmente, os significados e as orientações constitutivos desse universo (as orientações são consideradas como as ações empregadas para a negociação dos significados) são moldados na estrutura da interação. A partir disso, tem-se a dinamicidade do contexto nesse modelo, já que é compreendido não só como um projeto, mas também como resultado das práticas daqueles envolvidos no evento, sendo ações, que, de acordo com Drew e Heritage, (1992), são produzidas no âmbito local e, a qualquer instante, transformáveis.

Com isso, a ideia de contexto e a de significado estão intimamente relacionadas à organização sequencial da fala. Por exemplo, no ambiente de uma sala de aula, a ação de inquirir os alunos com o objetivo de checar a apreensão de conhecimento e a obtenção de uma resposta caracterizam uma organização sequencial possível nesse contexto, portanto, constitutivas do contexto e do significado da ação. O significado é ancorado, majoritariamente, nas sequências de ações anteriores; o contexto é exibido a partir da organização sequencial da interação, de uma forma dinâmica.

A partir da AC, o estudo de sala de aula em que uma língua é ensinada permite a análise do material linguístico utilizado pelos participantes de uma cena como essa. Além de denunciar, esses exercem sua participação e colaboração nessa interação institucional. Uma vez que os jogos colaborativos são realizados por meio da linguagem, as ações dos participantes são um campo para o exame de suas orientações ao contexto institucional tratado, exibindo a medida em que aprendem a língua-alvo e como são influenciados e a maneira como impactam as ações dos outros participantes na comunidade de prática¹². Já na interação, a linguagem construída, conjuntamente, entre os estudantes, como Hellerman (2008, p. 31, tradução nossa) aponta, “é uma arena para a cognição distribuída, para se ganhar competência em outra língua e cultura, e por meio dessa competência para exibir o aprendizado da língua”¹³.

A focalização da AC em detalhes minutos permite o acesso aos pormenores das ações dos participantes, uma vez que vem deles a construção dos turnos de fala, as sequências e a organização geral do encontro. Outrossim, as evidências

¹² Entende-se por “comunidade prática” um conjunto de indivíduos que estão, em geral, fisicamente presentes em um ambiente, e que coconstroem práticas interacionais que se orientam a um interesse ou objetivo em comum (HELLERMAN, 2008). Essas práticas, assim, são constitutivas da comunidade de prática.

¹³ “[...] is an arena for distributed cognition, for gaining competency in another language and culture, and through this competency for displaying language learning” (HELLERMAN, 2008, p. 31).

para as avaliações analíticas se apoiam nas condições locais dos participantes sem se recorrer, no tocante à interpretação dos dados, a arcabouços analíticos pré-estabelecidos.

As sequências de turno de fala revelam, além das orientações dos participantes em relação à instituição e aos demais interactantes, os significados das ações desses, porquanto há necessidade de se exibir a relação reflexiva entre a língua e seu uso (HELLERMAN, 2008), permitindo que a linguagem exerça sua função contextualizadora. Dessa forma, o que se diz em um turno contextualiza o que será enunciado em um próximo momento. Além disso, de acordo com a AC, a estrutura analítica básica é o que é denominado par adjacente (SCHEGLOFF, 1968). Essa categoria possibilita avaliar uma ação iniciadora, que é chamada de primeira parte do par e uma ação que é contextualizada, a qual se torna relevante: a segunda parte do par.

Neste trabalho, essa abordagem está ancorada, em um aspecto geral, no campo da análise da maneira como os alunos estrangeiros da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se orientam, em conjunto, a fim de atingirem o objetivo específico do encontro institucional em questão, mostrando, predominantemente, como o aprendizado¹⁴ é coconstruído na interação e como as realidades institucionais emergem. Como Heritage (1997, p. 162, tradução nossa) afirma que “o estudo analítico da fala está preocupado com a maneira como essas realidades institucionais são evocadas, manipuladas e até mesmo transformadas na interação”¹⁵. Nessas realidades institucionais, estão as características que orientam o contexto como institucional, destacando-se, entre elas, as assimetrias interacionais.

2.6 PANORAMA CONCEITUAL

Nesta seção, apresentaremos dois quadros-resumo complementares, que relacionam os conceitos discutidos ao longo do trabalho, com os objetivos de retomar as ideias debatidas ao longo do texto, bem como guiar o leitor nos próximos capítulos.

¹⁴ Considera-se como demonstração de aprendizado as mudanças nos padrões de participação no exercício das ações sociais na comunidade de prática (HELLERMAN, 2008).

¹⁵ “The conversation analytic study of institutional talk is concerned with how these institutional realities are evoked, manipulated and even transformed in interaction” (HERITAGE, 1997, p. 162).

SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL	PAPEL (GOFFMAN, 1974)	ANÁLISE DA CONVERSA	ATOS FUNCIONAIS
<p>1) Diferenças culturais pelo que ocorre externamente à interação;</p> <p>2) Construtivista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Face: valor social positivo (GOFFMAN, 1980); • Enquadre: tipo de atividade (dimensão global) e processos microinteracionais (dimensão local). 	<p>1) Função especializada que alguém pode exercer em uma determinada ocasião;</p> <p>2) “A unidade básica da socialização” (SARANGI, 2010);</p> <p>3) É moldado na interação social.</p>	<p>1) A fala é um fenômeno organizado (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), não somente como quem fala para quem em uma língua específica, mas em termos de um sistema de ações sociais (GOFFMAN, 2002);</p> <p>2) Significado e contexto são coconstruídos interacionalmente.</p>	<p>1) Elicitativo;</p> <p>2) Diretivo;</p> <p>3) Informativo (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979).</p>

Quadro 1: Abordagens discursivas e atos funcionais.
Fonte: O autor (2015).

INTERAÇÃO INSTITUCIONAL (HERITAGE, 1997)	DIMENSÕES DA INSTITUCIONALIDADE (HERITAGE, 1997)	ASSIMETRIAS (LINELL; LUCKMANN, 1991)	PODER (FOUCAULT, 1972)
<p>1) Orientação a um objetivo;</p> <p>2) Restrições às contribuições;</p> <p>3) Enquadres e procedimentos inferenciais particulares.</p>	<p>1) Organização da tomada de turno;</p> <p>2) Organização global da interação;</p> <p>3) Organização sequencial;</p> <p>4) Desenho do turno;</p> <p>5) Escolha lexical;</p> <p>6) Assimetrias interacionais.</p>	<p>Fenômenos linguísticos relacionados a desigualdades ou, como descrevem, “inequivalências” no processo de diálogo.</p> <p>1) participação;</p> <p>2) conhecimento acerca da interação e da instituição;</p> <p>3) conhecimento;</p> <p>4) direitos ao conhecimento.</p>	<p>1) Coincide com o corpo social;</p> <p>2) Possui multiplicidade de formas;</p> <p>3) Está integrado a um sistema dinâmico;</p> <p>4) Inexiste sem resistência.</p>

Quadro 2: A interação institucional e a estrutura de poder.
Fonte: O autor (2015).

Os Quadros 1 e 2 apresentam conceitos utilizados ao longo da seção de análise realizada neste estudo. O primeiro relaciona as abordagens discursivas discutidas, bem como algumas de suas categorias, caras à nossa pesquisa. Além disso, esboça os atos funcionais de uma sala de aula, no que se refere ao universo pedagógico. Por sua vez, o Quadro 2 resume perspectivas sobre a interação institucional e a noção de poder debatida neste trabalho.

3 A INTERAÇÃO INSTITUCIONAL

Tendo em vista a AC ter-se desenvolvido com o contexto sendo tanto uma projeção quanto um desdobramento das ações dos interactantes, considera-se que seja por meio da interação que, essencialmente, o contexto e as dimensões institucionais emergem. Entendemos que a análise do contexto considera as ações tomadas por esses participantes em um espaço específico. Erickson e Schultz (2002, p. 217) afirmam que “[...] um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por *onde* e *quando* elas fazem o que fazem”, e, que as ações são moldadas de maneira interacionalmente compartilhadas, construindo, assim, instâncias que “surgem dentro de um universo cronológico e podem mudar de momento a momento” (Ibid., p. 217).

Nesse sentido, há, por meio da fala, a construção contextual desta ou daquela interação. Em termos práticos, isso significa dizer que, em uma sala de aula, os participantes podem se engajar em jogos interacionais, sendo por meio deles que esse ambiente pode ser caracterizado como tal. Assim, emerge o seguinte questionamento: que aspectos da fala caracterizam essa interação como institucional? Drew e Heritage (1992) propõem três características principais:

a) esse tipo de interação está orientado a um objetivo específico, o que, inclusive, está relacionado aos papéis dos participantes (por exemplo, uma sala de aula com participantes que exercem o papel de “professor” e “aluno” estariam orientados a um objetivo primário – a aula);

b) o envolvimento de restrições no que se refere à medida em que se pode ou não contribuir com aquela interação. Não é comum que um aluno, por exemplo, lance mão de perguntas de respostas conhecidas (GARCEZ, 2006) a outro(s) aluno(s) com o objetivo de checar conhecimento adquirido;

c) a relação da fala com o que se denomina enquadres inferenciais e procedimentos, que são típicos de determinados ambientes institucionais. Toma-se, por exemplo, as ações de uma sala de aula relacionadas a incitar o aluno a responder algo, à resposta em si (ou a expansão da ação inicial) e à avaliação por parte do professor.

Arminen (2005, p. 32, tradução nossa) assevera que: “[...] a interação institucional é um tipo particular de interação social em que os participantes (A e B) se orientam para um contexto institucional (C), tal como o médico, o jurídico ou

educacional, na/para a realização de suas ações institucionais distintas”¹⁶. Considera-se que essas características sejam a identidade de cada contexto institucional (HERITAGE; GREATBATCH, 1991, p. 95-96) e que, associadas a elas, estariam, como Heritage (1997) propõe, seis dimensões para se observar a institucionalidade em um dado evento. A seguir, será apresentado um breve resumo dessas dimensões:

a) a organização da tomada de turno, que inclui uma sistematização de formas específicas de tomada de turno transformadas nos procedimentos conversacionais, que são importantes no estudo da interação institucional por “alterarem as oportunidades de ação das partes e recalibrarem a interpretação de quase todos os aspectos das atividades que estruturam” (HERITAGE, 1997, p. 164);

b) a organização da estrutura global da interação, que compreende um mapeamento das seções usuais da interação;

c) a organização sequencial, que engloba ações específicas, organizadas em sequências em que os interactantes iniciam e concluem uma tarefa específica, por meio das quais é possível analisar a abertura, a ativação, a retenção e a oclusão de espaços para ações particulares;

d) o desenho do turno, que incorpora duas seleções distintas exercidas por um interactante: (a) a ação a ser desempenhada; e (b) a forma como essa ação é realizada em um determinado turno;

e) a escolha lexical, que integra jargões, eufemismos, termos descritivos e expressões que remetem à instituição, como, por exemplo, a referência do representante institucional a si mesmo como “nós”; e

f) as assimetrias interacionais, que dizem respeito às inequivalências e disposições não similares nos processos de diálogo.

O autor esclarece que quatro dessas dimensões são inter-relacionadas e que cada uma delas é compreendida como constitutiva da outra, como apresentamos no esquema a seguir:

¹⁶ “[...] institutional interaction is a particular type of social interaction in which the participants (A and B) orient to an institutional context (C), such as medical, juridical or educational, in and for accomplishing their distinctive institutional actions” (ARMINEN, 2005, p. 32).

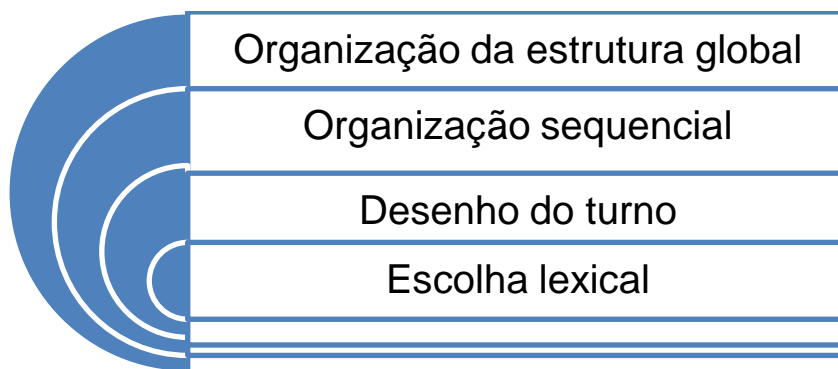


Figura 1: Dimensões da institucionalidade inter-relacionadas.
Fonte: O autor (2015).

A organização da tomada de turno e as assimetrias interacionais não foram incluídas no esquema, pois aquela possui um caráter dinâmico, no sentido de se poder observar diferentes efeitos a partir de distintos sistemas de tomada de turno, e esta por estar incorporada em todas as outras dimensões.

3.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DE SALA DE AULA

O contexto institucional de sala de aula é um sistema em que há instâncias de interação em dois tipos de estruturas: professor-aluno e aluno-aluno. Esta é percebida de maneira menos intensa do que aquela, por exemplo, em uma aula considerada tradicional. Além disso, como afirma Carvalho (2002, p. 105), a partir dessa perspectiva interacional, estabelece-se que esse ambiente em funcionamento seja equivalente a um microssistema social que “integra ‘elementos’ que, por definição, interagem”. Há, portanto, um diálogo com o que Foucault (1972) afirma acerca das relações de poder, que se confundem com o corpo social.

Esse processo de interação a que faz referência a estudiosa tende a apresentar inequivalências nos processos de interação (LINELL; LUCKMAN, 1991), levando-se em consideração não só aspectos qualitativos, como também quantitativos. Na perspectiva de Carvalho (2002, p. 105), essa sistemática de interação: “[...] em termos de visibilidade, é qualitativa e quantitativamente assimétrica, verificando-se uma maior intensidade e dominância no sentido do professor para o aluno, o que interfere decisivamente na organização das funções dos alunos”.

Nota-se que, sendo a sala de aula um ambiente que reflete uma extensão do universo macrossocial, como afirma Carvalho (2002), há relações assimétricas também na estrutura aluno-aluno. Estudantes engajados em processos interacionais também protagonizam cenas cujas ações favorecem este ou aquele, seja na ajuda provida ao colega, seja na condução da interação¹⁷.

Linell e Luckmann (1991) referem-se à noção de assimetria como uma expressão geral que designa uma gama de fenômenos linguísticos relacionados a desigualdades ou, como descrevem, “inequivalências” no processo de diálogo. Como sugerem, “propõe-se o uso da expressão ‘assimetria’ como um termo geral referindo-se a vários tipos de inequivalências em processos de diálogos”¹⁸ (Ibid., p. 4, tradução nossa). O termo, como expõem, abrange tanto padrões de interações globais como locais:

A ‘assimetria’ como um termo abrangente pode ser usado tanto no que diz respeito a padrões globais manifestos (por exemplo, o que se chama de ‘dominância’) quanto a propriedades locais. As assimetrias locais podem estar ligadas a trocas únicas (pares adjacentes) (uma saudação e uma ação recíproca seriam apenas ligeiramente assimétricas, enquanto, por exemplo, uma promessa e seu aceite formaria um par muito mais assimétrico) ou a turnos únicos¹⁹ (LINELL; LUCKMAN, 1991, p. 4).

Observa-se, além disso, que a assimetria mencionada pelos cientistas é uma das dimensões que Heritage (1997) realça como um dos *loci* para se examinar a institucionalidade em segmentos interacionais. O autor cita a diferença no que se refere ao conhecimento acerca da instituição por parte daquele que é o representante institucional. Afirma, ainda, que essa assimetria emerge de uma diferença, ou, comumente, tensão “entre a perspectiva organizacional que trata o indivíduo como um ‘caso rotineiro’ e o cliente, a quem o caso é pessoal e único” (HERITAGE, 1997, p. 176). Em uma sala de aula, muito embora alunos de diversas culturas e interesses participem de atividades propostas, há ações, por parte do docente, que podem ser consideradas rotineiras, como, por exemplo, ações de orientar o início dos trabalhos, inquirir alunos sobre um tópico específico ou avaliar.

¹⁷ Essa e outras questões são investigadas na seção “Análise de dados”.

¹⁸ “We propose to use ‘asymmetry’ as a general term referring to various sorts of inequivalences in dialogue processes” (LINELL; LUCKMAN, 1991, p. 4).

¹⁹ “‘Asymmetry’ as a comprehensive term can be used of both globally manifest patterns (e.g. what we call ‘dominance’ below) and local properties. Local asymmetries may be tied to single exchanges (‘adjacency pairs’) (a greeting and its reciprocation would be only mildly asymmetrical, while e.g. a promise and its acceptance form a much more asymmetrical pair) or to single turns” (LINELL e LUCKMAN, 1991, p. 4).

Uma outra instância destacada é a cautela epistemológica e as assimetrias de conhecimento. O autor salienta que essa cautela é imperativa em contextos institucionais. E é nessa transmissão do conhecimento que se observa o que o linguista aponta como superioridade de conhecimento especializado. Heritage (1997, p. 178, tradução nossa) assevera:

Ao mesmo tempo em que profissionais e representantes institucionais são cautelosos ao elaborarem afirmações, eles também dispõem de bases superiores de conhecimento funcionalmente especializado e distintivo que podem transmitir uma autoridade específica de experto às afirmações produzidas no domínio de conhecimento relevante²⁰.

Em uma sala de aula, o professor modaliza a linguagem no manejo das atividades, em debates e discussões e na transmissão do conhecimento linguístico, por exemplo, no tocante às possibilidades de uso de um item lexical com diferentes nuances semânticas. Esse é o conhecimento especializado a que o autor faz referência: o mestre dispõe de conhecimento e se projeta como uma autoridade naquele assunto na medida em que oferece aos alunos chances de refletirem, no caso de uma aula de língua estrangeira, sobre os diferentes usos de um termo.

Por fim, outra assimetria relacionada ao contexto institucional são os direitos de acesso ao conhecimento. Nessa dimensão, ocorre uma limitação no sentido do que os participantes são autorizados a saber e como eles sabem. Heritage (1997, p. 178, tradução nossa), sobre o assunto, assim se expressa:

A assimetria de conhecimento emerge quando pessoas – usualmente pessoas que não detêm conhecimento especializado – possuem recursos limitados para responderem às perguntas ‘o que sei?’ e ‘como sei isso?’. Porém, essas mesmas pessoas podem, também, ter recursos limitados para responderem às questões ‘o que estou autorizado a saber?’ e ‘como estou autorizado a saber isso?’ Uma limitação nesse sentido é uma assimetria nos direitos de acesso ao conhecimento²¹.

²⁰ “At the same time as professionals and institutional representatives are often cautious about making claims, they also deploy distinctive, functionally specialized and superior knowledge bases that can impart a specific expert authority to claims made within the relevant knowledge domain” (HERITAGE, 1997, p. 178).

²¹ “Asymmetry of knowledge arises when people – usually lay people – have limited resources with which to answer the questions ‘what do I know’ and ‘how do I know it?’. But these same people may also have limited resources with which to answer the question ‘what am I entitled to know?’ and ‘how am I entitled to know it?’. Limitation in this regard is an asymmetry in rights of access to knowledge” (HERITAGE, 1997, p. 178).

Um aluno pode deter conhecimento linguístico de que o professor dispõe em um dado momento da interação de sala de aula, mas não está autorizado a acessá-lo. Nesse sentido, na interação institucional de sala de aula, bem como em outras interações institucionais, o conhecimento pode não ser suficiente: “[...] deve-se estar autorizado ao conhecimento, além de tê-lo acessado de uma maneira apropriada”²² (HERITAGE, 1997, p. 179, tradução nossa).

A partir das considerações apresentadas, reafirma-se a sala de aula como um ambiente em que há diferentes níveis de assimetrias nos jogos interacionais entre diversos participantes, tanto na estrutura professor-aluno quanto na estrutura aluno-aluno, e essas assimetrias sinalizam uma orientação à interação institucional.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a assimetria é uma dimensão da institucionalidade provocada pela diferença de poder entre os participantes – no caso desta pesquisa, alunos e professores. Uma sala de aula é, então, um contexto em que se pode analisar a redução ou o aumento de assimetrias em interações específicas, ocasionados por uma mudança de enquadre, que, algumas vezes, requerem trabalho de face.

3.2 AS RELAÇÕES EM SALA DE AULA: AS INSTÂNCIAS DE PODER

O contexto de sala de aula é um ambiente em que há relações de poder analisáveis por meio de ações baseadas em interações professor-aluno e aluno-aluno. Nessa estrutura, os participantes estão envolvidos em um processo dinâmico, cujas ações sociais podem ser moldadas a partir das diferentes situações em que os interactantes se encontram.

Refere-se ao termo “estruturas”, uma vez que o poder é considerado um emaranhado de ações interligadas para a caracterização desse arcabouço. Por essa razão, diz-se de uma sala de aula como um ambiente em que o poder pode ser examinado, porquanto, apresenta jogos interacionais de naturezas distintas que se unificam e convergem para o ambiente institucional em questão.

Em uma série de entrevistas e escritos coletados sobre a relação entre poder e conhecimento, Foucault (1972) apresenta a ideia de que o entendimento a respeito daquele, à sua época, esteve relacionado a um exercício subjetivo absoluto.

²² “[...] one must also be entitled to the knowledge, and have come to it in an appropriate way” (HERITAGE, 1997, p. 179).

O autor afirma: “No aspecto de seu exercício, o poder é concebido como um tipo de grande Sujeito absoluto que pronuncia o interdito”²³ (FOUCAULT, 1972, p. 140, tradução nossa). Isso importaria a essa noção uma ideia objetificada, pois seria, então, algo que se pudesse possuir. Essa visão inicial transporta o poder como sendo desempenhado somente por um sujeito, em uma relação de dominação sobre o outro.

Posteriormente, a visão do filósofo a respeito poder se amplia e recai sobre o fato de este ser algo de que indivíduos não podem escapar. A estrutura de poder, desse modo, está direcionada a todos os participantes de um determinado jogo de relações, em que se analisam influências mútuas. Não seria, portanto, uma composição dominadora como a visão inicial de “amor ao mestre” ou de relações totalitárias. Como o autor expõe, no momento em que é indagado acerca das técnicas de poder sendo opostas aos discursos fascistas de poder como objetos: “Parece-me que o poder está ‘já sempre lá’, que não se está nunca ‘fora’ dele, que não há ‘margens’ àqueles que quebram o sistema para escaparem”²⁴ (Ibid., p. 141, tradução nossa).

Percebe-se, dessa forma, uma noção mais sistemática de poder, em que os mecanismos de interação entre os envolvidos são considerados, e não uma força única que o detém e que pode usá-lo a seu favor ou em favor de outros. Além disso, as relações propostas por Foucault (1972) sugerem um olhar interativo a esse fenômeno e ao ambiente de sala de aula. Como é explicitado por Manke (1997, p. 132, tradução nossa):

[...] reconhecer que as relações de poder em salas de aula são construídas interativamente não significa abandonar a proposta individual de um participante para esse contexto. Pelo contrário, é aceitar que a proposta individual de um participante será, usualmente, uma em um número de propostas concorrentes, as quais serão atualizadas na construção das relações de poder²⁵.

²³ “In the aspect of its exercise, power is conceived as a sort of great absolute Subject which pronounces the interdict” (FOUCAULT, 1972, p. 140).

²⁴ “It seems to me that power *is* ‘always already there’, that one is never ‘outside’ it, that there are no ‘margins’ for those who break with the system to gambol in” (FOUCAULT, 1972, p. 141).

²⁵ “To acknowledge that power relationships in classrooms are constructed interactively is not to abandon one’s own agenda for the classroom. Instead, it is to accept that one’s own agenda will usually be one of a number of competing agendas, all of which will be actualized in the construction of power relationships” (MANKE, 1997, p. 132).

Relaciona-se essa perspectiva das relações de poder e esse reconhecimento de que são moldadas interacionalmente em propostas concorrentes à visão institucional da linguagem, pois, nesse contexto, as estruturas de relação entre os participantes estão dotadas de assimetrias, que também são moldadas de maneira dinâmica, sejam elas expressas em relação à participação dos interactantes, ao conhecimento interacional e institucional, à cautela epistemológica, ao conhecimento ou aos direitos de acesso ao conhecimento (HERITAGE, 1997).

Embora Foucault (1972, p. 141-142, tradução nossa) exponha que o poder já integre qualquer contexto social, salienta que:

[...] isso não necessariamente implique a necessidade de aceitar uma forma inescapável de dominação ou um privilégio absoluto ao lado da lei. Dizer que não se pode nunca estar 'fora' do poder não significa que se está preso e condenado a vencer, não importa de que maneira²⁶.

O estudioso aborda que a consideração do poder como algo incorporado a uma estrutura, não se podendo estar fora dela, permite a percepção de que há diferentes possibilidades nessa estrutura de relações, em que se pode, além de estar em uma posição superior, participar de uma posição inferior, sem sair dessa estrutura chamada poder. Nesse sentido, há uma relação de coincidência com a estrutura social. Ela não está livre do poder, em qualquer instância, seja em um momento no qual há manifestação da linguagem cotidiana ou institucional. O autor sugere algumas ideias acerca dessa noção. A primeira está relacionada ao fato de que, como exposto anteriormente, o poder “ [...] coincidir com o corpo social”²⁷ (Ibid., p.142, tradução nossa). Assim, a noção de poder levaria à ausência de uma liberdade primordial. Como o autor sugere, além de haver essa relação coincidente entre o poder e a estrutura social, “não há espaços de liberdade básica entre os fios dessa rede”²⁸ (Ibid., p. 142, tradução nossa).

Emerge, com isso, a relação com a instituição, em que as ações dos participantes possuem uma ordem, estão orientadas a objetivos específicos, portanto, não havendo liberdade para a fala (depende, uma vez que se tem um

²⁶ “[...] this does not entail the necessity of accepting an inescapable form of domination or an absolute privilege on the side of the law. To say that one can never be ‘outside’ power does not mean that one is trapped and condemned to defeat no matter what” (FOUCAULT, 1972, p. 141-142).

²⁷ “[...] is co-extensive with the social body” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

²⁸ “there are no spaces of primal liberty between the meshes of its network” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

trabalho em grupo em uma tarefa orientada pelo professor, nota-se que alunos possuem uma certa liberdade nas trocas interacionais, pelo fato de, possivelmente, pensarem que o professor não está analisando. O trabalho de monitoramento dos grupos por parte do professor é mínimo, seja por questões relativas ao número de alunos em sala de aula (LUK; LIN, 2007), seja pela ação do professor em se colocar à disposição para responder a quaisquer questionamentos. Como será observado nos dados desta pesquisa, a professora intervém quando sua ajuda é solicitada por alunos dos grupos de discussão.

A segunda hipótese discutida por Foucault (1972) é a de que há uma conexão entre as relações de poder e outros tipos de relação. Com essa afirmação, o autor insere as relações sociais dentro de um corpo social de, exclusivamente, ter responsabilidade sobre a manifestação das relações de poder, sendo esta, assim, considerada um outro ambiente de manifestação. Como sugere, “[...] as relações de poder estão entrelaçadas a outros relações (produção, parentesco, família, sexualidade), em razão das quais elas possuem, ao mesmo tempo, um papel condicionante e condicionado”²⁹ (Ibid., p. 142, tradução nossa). Assim, nota-se que essas relações, as quais, de acordo, com Foucault (1972), estão entrelaçadas com outros tipos de propriedades, manifestam-se de uma forma concomitante às relações, impactando-as na medida em que há um direcionamento dialético naquela estrutura de relações e nas relações de poder, em que estas impactam e são impactadas pelas estruturas de relação.

Uma terceira ideia discutida por esse autor está relacionada ao fato de que não existem, quando se toma a noção de relações de poder em consideração, somente ações de proibição e punição em jogo, mas, sim, outras ações. Isso faz pensar na sala de aula como um ambiente no qual há um professor e alunos inseridos em uma estrutura de poder, em que se verificam questionamentos, pedidos, correções, entre outros.

Segundo Foucault (1972, p. 142, tradução nossa), “[...] essas relações não tomam unicamente a forma de proibição e punição, mas são de múltiplas formas”³⁰. Com essa colocação, observa-se que a multiplicidade de formas em que as relações

²⁹ “[...] relations of power are interwoven with other kinds of relations (production, kinship, family, sexuality) for which they play at once a conditioning and a conditioned role” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

³⁰ “[...] these relations don't take the sole form of prohibition and punishment, but are of multiple forms” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

de poder se manifestam são consonantes com o ambiente de sala de aula, em que, além de possuir manifestações na forma de proibição e punição, possuem manifestações de indagação, ordenação, pedido etc.

Uma quarta colocação do filósofo está relacionada ao fato de que, com as conexões entre essas relações, desenha-se, nessa movimentação, uma relação em que há o envolvimento de uma dominância. Além disso, essas relações não, necessariamente, pressupõem a existência de uma estrutura dominadora e uma estrutura dominada, uma relação de adaptação e reforço. Foucault (1972, p. 142, tradução nossa) defende, assim, que as relações de poder, “[...] suas interconexões delineiam condições gerais de dominação, e esta dominação está organizada em uma forma estratégica mais ou menos coerente e unitária”³¹.

Afirma, ainda, que “[...] procedimentos de poder dissipados, heteromorfos e localizados são adaptados, reforçados e transformados por essas estratégias globais, tudo isso sendo acompanhado por inúmeros fenômenos de inércia, deslocamento e resistência”³² (Ibid., p. 142, tradução nossa). Nota-se, a partir dessa afirmação, que o poder está em uma relação que envolve uma dinamicidade de ações, transformáveis ao longo do curso das ações em um determinado contexto.

Pensa-se, portanto, em uma sala de aula, ambiente em que inúmeras ações são realizadas, como um ambiente interacional dinâmico no qual as relações de poder as molda e estas são moldadas por essas ações. Verifica-se uma relação de dominação, mas esta deve ser pensada não como a condição básica para a estruturação das relações de poder, mas como uma dominação que é moldada, dinâmica ao longo dos processos interacionais. Essas relações de dominação são dinâmicas, portanto, “[...] não se deve assumir uma condição básica e massiva de dominação, como uma estrutura binária, com ‘dominadores’ de um lado e ‘dominados’ do outro, mas como uma produção multiforme de relações de dominação que são parcialmente suscetíveis à integração em estratégias gerais”³³ (Ibid., p. 142, tradução nossa). Ainda que, em princípio, como o autor sugere, as

³¹ “[...] their interconnections delineate general conditions of domination, and this domination is organised into a more-or-less coherent and unitary strategic form” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

³² “[...] dispersed, heteromorphous, localised procedures of power are adapted, re-inforced and transformed by these global strategies, all these being accompanied by numerous phenomena of inertia, displacement and resistance” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

³³ “[...] one should not assume a massive and primal condition of domination, a binary structure with ‘dominators’ on one side and ‘dominated’ on the other, but rather a multiforme production of relations of domination which are partially susceptible of integration into overall strategies” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

estruturas de poder em um determinado contexto sejam moldadas, dinamicamente, pelas ações de interação entre os participantes e suas escolhas, há restrições no que concerne a essas escolhas.

Em um texto que defende a visão da sala de aula como uma estrutura de relações, em que há uma dependência entre os participantes dos sistema, Manke (1997) lança mão da ideia de que, muito embora possa haver a noção de que, nesse ambiente, cada participante está “livre” para dar suas contribuições, as quais ocorrerão de acordo com a ordem de trabalhos dos participantes, inter-relacionadas na estrutura, em uma perspectiva que considera as ações do “eu” e do “outro”. Como sugere Manke (1997, p. 131, tradução nossa):

[...] escolhas serão restritas pelas ordens dos trabalhos compartilhadas por todos os membros (ordens de trabalhos constituídas por meio das ações e respostas de outros) e por ações de outros que constituem suas ordens de trabalho individuais. Essas restrições são tão reais para os professores (que não podem evitar o fato de serem membros do grupo que convive em sala de aula) quanto para os alunos. São as funções das relações de poder que têm sido construídas e estão, constantemente, sendo construídas na sala de aula³⁴.

A partir dessas considerações, infere-se a ideia de que a sala de aula seja um ambiente em que há uma interdependência de ações, cujos mecanismos impactam a estrutura geral na medida em que, continuamente, esse contexto é moldado por elas. Todavia, como a autora enfatiza, tal perspectiva relacional de sala de aula, em que coloca os estudantes como responsáveis por ações na estrutura tanto quanto o professor, e que posiciona a interação como o cerne da sala de aula – não desautoriza as funções do professor e não significa um abandono das ordens de trabalho para a sala de aula, uma vez que “o professor é um membro importante da turma, com um papel institucional que apoia ações que contribuem largamente com a forma das relações de poder construídas na sala de aula”³⁵ (MANKE, 1997, p. 131, tradução nossa) e que haverá uma ordem de trabalho nesse ambiente concorrente com outras perspectivas e ações.

³⁴ “[...] choices will be constrained by agendas shared by all members (agendas constituted through the actions and response of others) and by the actions of others that constitute their private agendas. These constraints are as real for teachers (who cannot avoid being members of the group that lives together in a classroom) as they are for students. They are the functions of power relations that have been constructed and are constantly under construction in the classroom” (MANKE, 1997, p. 131).

³⁵ “The teacher is an importante member of the classroom group, with an institutional role supporting actions that make a large contribution to the shape of power relations constructed in the classroom” (MANKE, 1997, p. 131).

Ressalta-se, com isso, juntamente com a colocação de Foucault, que as relações de poder não implicam uma relação dicotômica entre oprimidos e opressores, mas, como delineado, um sistema dinâmico em que existe a possibilidade de o poder estar inserido em formas interativas distintas. Por conseguinte, em uma sala de aula, em uma interação professor-aluno, pode existir não só uma relação em que o professor é condutor da ação do aluno, mas também esse aluno pode impactar a ação do docente ou de outro estudante.

As relações de poder estão a serviço de um sistema de ações, não de um sistema que é, de antemão, tomado como principal agente motivador da existência dessas relações. A partir disso, descrevem-se as relações de poder como algo que funciona em favor de um grupo de ações utilizadas por interactantes, em um determinado ambiente, visto que, de fato, “[...] ‘servem’, mas de nenhuma forma pelo fato de estarem ‘a serviço’ de um interesse econômico considerado principal, mas por serem capazes de serem utilizadas em estratégias”³⁶ (FOUCAULT, 1972, p. 142, tradução nossa)

Uma visão de poder que considera as influências que interactantes podem ter sobre os outros participantes suscita uma visão específica sobre a interação em sala de aula e como as relações entre esses participantes são influenciadas pela institucionalidade do ambiente, como a interferência desta em um encontro e os efeitos dela, mesmo quando o representante não participa das atividades.

3.3 AS INSTÂNCIAS MAIS ESTÁVEIS DE PODER – O PROFESSOR

O professor é aquele participante que detém o comando do encontro ao longo dos jogos interacionais, regendo ações orientadoras da interação dos alunos, sendo, como representante institucional³⁷, referência aos discentes. Desse modo, no que diz respeito à orientação da interação dos participantes, o representante institucional exerce atos cujas funções contribuem para o engajamento dos estudantes nas tarefas (LUK; LIN, 2007). A partir desses atos, os alunos

³⁶ “[...] ‘serve’, but not at all because they are ‘in the service of’ an economic interest taken as primary, rather because they are capable of being utilised in strategies” (FOUCAULT, 1972, p. 142).

³⁷ Retomando a proposta de Heritage (1997), o representante institucional é aquele que, em uma dada interação, comumente, questiona e requisita respostas a questionamentos. Por exemplo, em uma sala de aula, o professor ou a professora é o (a) representante institucional que direciona a interação, no sentido de (i) designar quem responde a quê de que maneira, (ii) o momento em que o tópico estiver concluído, de acordo com a proposta, e (iii) o que será discutido posteriormente.

reconhecem seu papel nos momentos em que essas ações são exercidas pelos professores.

Sinclair e Coulthard (1975) e Mehan (1979) asseveram que há, em linhas gerais, três tipos de atos funcionais no ambiente de sala de aula no que tange às atividades pedagógicas. O primeiro, denominado *elicitação*, está relacionado à ação de indagar o aluno a respeito de um assunto específico. O professor, nesse caso, pode, muitas vezes, deter uma resposta, previamente conhecida. Trata-se da primeira ação em uma sequência típica no jogo da sala de aula³⁸ (GARCEZ, 2006), a iniciação. Nessa primeira ação, o docente espera um retorno dos alunos quanto à indagação para prosseguir com a sequência da aula.

O segundo ato proposto pelas estudiosas é denominado *diretivo*. Por meio dele, é levada a cabo a ação de “fazer agir”, promovendo uma ordem aos interlocutores ratificados³⁹ (GOFFMAN, 1974) do jogo, ao mesmo tempo em que o docente monitora se as ações dos estudantes satisfazem o direcionamento dado. O terceiro ato proposto, chamado de *informativo*, refere-se à orientação dos trabalhos em uma sala de aula

Importa ressaltar que esses atos funcionais estão relacionados a uma dimensão da institucionalidade denominada por Heritage (1997, p. 166, tradução nossa) “organização global da interação”⁴⁰, que focaliza a estruturação da interação para análise de encontros. Geralmente, esses atos propostos ocorrem em momentos específicos da interação, como, por exemplo, uma ação de orientação de trabalhos pode ocorrer na abertura ou no fechamento do encontro. Na abertura, pois o professor necessita deixar a orientação ao(s) objetivo(s) claros, ao iniciar o encontro, e, no fechamento, por exemplo, para projetar o assunto discutido na aula de um dia específico ao encontro de um outro dia. O outro aspecto que corrobora a figura do professor como o interactante que detém o controle do encontro é o fato de os alunos recorrerem a ele, em grande medida, caso tenham alguma dúvida. Essa recorrência ao representante institucional pode ser analisada nas aulas observadas ao longo da pesquisa e mostra a referência que o professor representa. Essa

³⁸ Referimo-nos à sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), que será discutida na próxima seção.

³⁹ Goffman (1974) denomina “interlocutores ratificados” os indivíduos a quem, em uma determinada interação, os falantes se dirigem diretamente, ao passo que se refere àqueles que, em um dado momento, a quem o falante não se dirige de maneira direta como “interlocutores não ratificados”.

⁴⁰ “Overall structural organization” (HERITAGE, 1997, p. 166).

contribuição proposta pela estudiosa supracitada refere-se à organização de tempo e espaço.

Manke (1997, p. 63, tradução nossa) afirma:

Os professores frequentemente consideram as formas que organizam o tempo e o espaço em suas salas de aula como parte do manejo desse ambiente. As autoridades da área chamam isso de manejo pro-ativo, manejo que evita a ocorrência de problemas, antes de ter que lidar com isso depois que ocorre. Os professores arranjam as carteiras a fim de que possam ver todos os estudantes, prover uma atividade para ser iniciada, assim que adentram o recinto, e deixam espaço suficiente próximo à porta para os alunos ficarem de pé em uma fila não muito longa. Eles arranjam os móveis para que os alunos tenham que se movimentar de uma maneira controlada de uma área até a outra; eles se certificam de que os estudantes tenham mais que o suficiente para fazerem durante o período da aula, assim, evitando 'tempo morto' quando um problema ocorre. Todas essas são táticas que os professores utilizam na busca de seu planejamento para controlar o comportamento a fim de que os estudantes possam aprender⁴¹.

Observa-se, no trecho citado, que a autora focaliza o papel do professor em estruturar o encontro, no que se refere a tempo e espaço, a fim de que os estudantes estejam engajados em atividades designadas de uma forma específica, por um determinado período de tempo. Essa maneira específica, que, como informou a autora anteriormente, é um mecanismo anterior ao encontro ao qual também molda a estrutura das relações de poder da aula, faz referência ao tipo de interação esperada por docentes para o encontro de sala de aula. Assim, a partir das orientações da estudiosa, há a sugestão de que, além do controle exercido pelas ações do docente no transcorrer da aula (seja para dar ordens, orientar, informar ou avaliar), o que se planeja anteriormente ao encontro também contribui para a estruturação de outras formas para controlar a interação no ambiente, e isso é central (MANKE, 1997).

Barino (2014), com o intuito de investigar a quem alunos da disciplina de Português para estrangeiros de uma Universidade pública brasileira recorrem no momento em que apresentam dúvidas sobre alguma questão linguística, sugere que discentes, em larga medida, apoiam-se em outros aprendizes. Ao analisar as ações

⁴¹ "Teachers often consider the ways they organize time and space in their classrooms to be part of classroom management. Classroom management authorities call this *proactive management*, management that prevents trouble from happening, rather than dealing with it after it happens. Teachers arrange desks so they can see all the students, provide an activity for students to start on as soon as they enter the room, and leave enough space near the door for students to stand in an uncrowded line. They arrange furniture so that students have to move in a controlled manner from one area to another; they make sure they have more than enough for students to do during each class period, thus, avoiding 'dead time' when trouble can occur. All these are tactics teachers use in pursuit of their agenda to control student behavior so that students can learn" (MANKE, 1997, p. 63).

dos estudantes, a autora expõe que, notadamente, buscam se posicionar próximos a colegas de mesma nacionalidade e a eles recorrem para sanar dúvidas.

O docente é aquele que é visto pelos alunos como detentor de conhecimento, além de conhecer a instituição. Heritage (1997), em seus estudos, apresenta, como caracterizadoras do contexto institucional – assimétrico por natureza –, as assimetrias interacionais relativas ao conhecimento. Linell e Luckman (1991) apontam a assimetria de conhecimento não como aspectos cognitivos, mas observável nos processos interacionais:

Isso significa que meras desigualdades de estados cognitivos, por exemplo A sabendo coisas que B não sabe, e vice-versa, não são por si próprias, de interesse principal. Ao contrário, deve-se analisar as inequivalências de conhecimento com respeito às interações particulares e suas fases sob análise⁴² (LINELL; LUCKMAN, 1991, p. 5, tradução nossa).

Além disso, considera-se o professor como aquele que detém um cuidado epistemológico acerca do que está em jogo: a aula e o ensino, ou seja, o professor, em vários momentos da interação em sala de aula, evita tomar posições acerca do conteúdo ministrado.

3.3.1 A sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)

A ação de sala de aula mais típica do representante institucional é a de avaliar. A partir da observação do grupo analisado ao longo de um semestre letivo, notou-se que, em vários momentos dos encontros, a professora utilizou-se de perguntas elicitativas, obtinha a resposta do aluno e, em um terceiro turno, avaliava o que o aluno dizia.

Sinclair e Coulthard (1975), em suas pesquisas, elaboraram um esquema que ilustra, inclusive, uma sequência previsível de sala de aula, em que se pode ilustrar essa ação de avaliação.

⁴² “This means that mere inequalities of cognitive states, for example A knowing things B does not know, and vice versa, are not in and by themselves of primary interest. Instead, we might look at inequivalences of knowledge with respect to the particular interactions and phases thereof under analysis (LINELL; LUCKMAN, 1991, p. 5).

1. Professor: Iniciação
2. Aluno: Resposta
3. Professor: Avaliação

Destaca-se essa sequência como estudada em textos que discutem a interação em sala de aula (HELLERMAN, 2008; LUK; LIN, 2007), pois representa ações típicas desse ambiente. Como Garcez (2006, p. 68) enfatiza, “é canônica no fala-em-interação de sala de aula convencional em quase todo mundo”. Ainda, salienta que há uma premissa envolvida nessa sequência: muitas vezes, o turno de iniciação é um questionamento cuja resposta é de conhecimento daquele que o realiza e que não é comum observar esse tipo de sequência em conversas quotidianas. Nesse caso, podem gerar, caso ocorram, algum tipo de conflito.

O segundo turno da sequência é a ação de responder e, como aponta Manke (1997), é a única que diz respeito a uma ação do aluno. No terceiro turno dessa sequência, está a oportunidade de avaliação do que foi respondido pelo aluno e revela que o autor da iniciação, de um modo inequívoco, detinha a informação requisitada.

Conforme Garcez (2006), no momento em que a resposta requerida é insatisfatória, a ação do professor tem a oportunidade de corrigir o exposto pelo discente, que é feita, frequentemente, de maneira imediata, o que fornece uma conjuntura para não somente o professor checar conhecimento, mas também para controlar o aluno socialmente, uma vez que se tem, pela interação, a diferenciação entre aquele que exerce o papel de corretor, e um outro participante que é corrigido “reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política” (Ibid., p. 69).

Esse reforço de hierarquia apontado está enquadrado dentro de uma estrutura de participação orientada segundo o padrão professor-aluno. Há aquele representante institucional que orienta a interação, atribuindo turnos, cambiando as possibilidades de intervenção dos alunos e os alunos que respondem a indagações do professor e de outros alunos. Como Hellerman (2008) aponta, embora essa mudança de estruturas de participação coincida com uma mudança no sistema de alocação de turno, em que, mesmo no momento em que for orientada a um fim

específico, há a percepção de uma fala mais conversacional nas trocas entre os alunos, o padrão IRA ainda pode estar em operação⁴³.

3.4 AS INSTÂNCIAS MAIS INSTÁVEIS DE PODER: O ALUNO

Ao receber instrução do professor, sendo formado pelo docente em um determinado assunto estudado, com orientações de como agir e do momento em que ações podem ser executadas, no ambiente institucional de sala de aula, a figura do aluno representa possibilidades interacionais mais instáveis no que diz respeito à estrutura de poder. O aluno é aquele que recebe orientações a respeito de como agir em sala de aula, ações orientadas para o aprendizado de um assunto em específico. Nelas, enquadram-se, em sua grande maioria, as respostas às indagações dos professores, orientações a questões de discussão e, em muitos casos, notam-se jogos colaborativos entre os discentes.

Em um dado assunto estudado, o aluno é considerado aquele que necessita ser informado, educado. Na ótica de Carvalho (2002, p. 110), entendem-se, inicialmente, de um modo global, as funções dos alunos como “sendo o conjunto das atividades por eles desenvolvidas no sentido da sua educação/instrução”. Entende-se, a partir das palavras da estudiosa, que essas atividades estejam relacionadas, de maneira mais específica, às ações dos discentes voltadas para sua educação/instrução.

Na visão de Heritage (1997) acerca da institucionalidade das interações, o ambiente de sala de aula pode ser considerado um contexto leigo-profissional, em que interagem participantes que detêm conhecimentos referentes a mecanismos interacionais do encontro e do conhecimento do tópico estudado, e o estudante seria aquele que busca conhecimento, ou tem oportunidades de participação mais restritas em relação ao representante institucional.

Weiss (2007), na direção do que Heritage afirma, considera que, no contexto institucional, haja uma tendência à passividade do aluno. Isso se deve ao fato de a estrutura de relações estabelecida nesse ambiente suscitar uma dominância por parte do professor. Como a linguista defende, “na sala de aula, as

⁴³ Na análise de dados, discutir-se-á como, mesmo na mudança da estrutura de participação e mesmo a fala adotando um tom conversacional, haverá, na estrutura aluno-aluno, a manutenção de ações e papéis de professores nas trocas interacionais entre estudantes.

posições institucionais são bastante marcadas. De modo geral, a tendência dos alunos é se manterem em posição passiva, respondendo ao que é perguntado, cumprindo as tarefas propostas, escutando o que é dito” (WEISS, 2007, p. 51).

Manke (1997) assevera que é comum ocorrerem jogos interacionais na sala de aula em que, sem o aluno ser autorizado pelo professor, provê assistência a um colega que comete algum erro. Nota-se, além disso, que, em alguns casos, o aluno corretor avalia diretamente o equívoco do colega, ou a partir de uma dúvida do amigo, que não está seguro em relação a uma resposta dada. Todavia, no tocante às atividades de conversação em sala de aula de língua estrangeira, a fim de que a interação seja bem-sucedida e os objetivos da tarefa sejam satisfeitos, o aluno pode e precisa ser mais ativo em relação a outros momentos.

Weiss (2007, p. 51), a respeito do assunto, afirma:

[...] na aula de língua estrangeira, porém, em que a atividade do aluno é crucial para o sucesso da interação, essa postura passiva pode ser substituída, especialmente em certas atividades, como na conversação, por uma atitude que revela um interesse maior em buscar informações.

Segundo a autora, um dos contextos em que isso acontece mais fortemente é aquele em que o aluno está em um contexto no qual a língua que está aprendendo é aquela falada pela grande maioria (senão todas), ou seja, as pessoas com as quais ele tem contato. Então, há necessidade de os estudantes se engajarem em práticas sociais na comunidade em que estão inseridos. Essas atividades de conversação representam uma mudança na estrutura de participação, de professor-aluno para aluno-aluno, e, conseqüentemente, uma mudança na tomada de turnos. Em alguns casos, como exposto por Weiss (2007), a partir de suas observações de sala de aula, o envolvimento dos estudantes na discussão é tal que dominam o chão, controlam a distribuição de turnos de fala e exercem controle sobre a fixação de conhecimento na discussão.

Enquanto em atividades nas quais os alunos adotam uma postura mais passiva, como repetição e em tipos de correção em que o professor provê respostas aos aprendizes, ficam bem marcados os papéis de professor e aluno (WEISS, 2007, 2009a, 2009b), em atividades de conversação, nas trocas interacionais aluno-aluno, são diversos os papéis que os estudantes podem assumir. Trata-se de um repertório que, como enfatiza a pesquisadora, engloba, por exemplo, o discente que fala como

o mais velho do grupo, como o único representante de seu país, como iniciante em Português. Assim, Weiss (2007, p. 52) conclui:

Os alunos têm na sala de aula de língua estrangeira um papel bem menos passivo do que aquele tradicionalmente exigido deles em outras situações de ensino-aprendizagem. Cabe a eles não apenas a função de ouvir o professor, mas de ouvir, igualmente, seus colegas de sala – fontes também importantes de informação sobre a língua e a cultura em estudo. Cabe também a cada um contribuir para a construção dos tópicos. Sem essa participação, seu aproveitamento daquela oportunidade de aprendizagem será bastante restrito.

Os alunos, portanto, podem possuir um papel ativo na sala de aula na contribuição à apreensão da língua e cultura estudadas, informando tanto sobre a língua quanto sobre a cultura. É notável que isso represente uma condução da interação por parte deles, de onde emergem as diversas possibilidades de aprendizado. No momento em que aparecem oportunidades para os alunos ouvirem seus colegas, há diferentes maneiras como a estrutura de relações de poder é moldada.

3.5 A INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA

Uma sala de aula de Português como língua estrangeira é um contexto multicultural. Em se falando desse ambiente, é imperativo compreender a interação entre um conjunto de participantes cujas práticas discursivas denunciam posicionamentos distintos em relação à sua comunidade de origem e à sua comunidade no país em que estão estudando. A partir disso, trata-se da noção de cultura adotada neste trabalho.

Street (1993) percebe a noção de cultura como um processo dinâmico, que favorece a apreensão de significados das interações. A proposta do autor não é considerar o termo “cultura” a partir de um ponto de vista de sua essência, mas, sim, como algo que seja desencadeador de outros processos, a partir da indagação “O que a cultura faz?”. A partir das discussões do autor, nos estudos de Luk e Lin (2007, p. 34, tradução nossa), representa “[...] um processo de significação relacionado à construção ativa do significado”⁴⁴, em que ideias são definidas, com possibilidades para se questionarem as circunstâncias em que essas instanciações aparecem e o motivo de elas ocorrerem em determinados momentos. Essa visão

⁴⁴ “[...] a signifying process related to the active construction of meaning” (LUK; LIN, 2007, p. 34).

permite uma ideia dinâmica de significado na medida em que a cultura é considerada um processo ativo de emergência de sentidos, considerando-se as práticas interacionais e as interpretações dos participantes dessas práticas. No caso de uma sala de aula, o professor e os alunos são ativos. Nas palavras de Luk e Lin (2007, p. 35, tradução nossa):

[...] a construção conjunta de práticas interacionais pelos professores e pelos alunos, e sua interpretação mútua das práticas interacionais de um e de outro não são processos estáticos e consistentes, mas dependentes do contexto, e potencialmente específicas em relação a gênero e classe social.⁴⁵

Essa afirmação pode ser considerada um caminho para se analisar o contexto como resultado da coconstrução de significados, portanto, instâncias não estáticas de que emergem as interpretações dos interactantes. A análise do significado está na coconstrução das práticas interacionais, que permitem a apreensão das orientações dos participantes aos significados pela análise de suas produções e, por conseguinte, reveladoras, a partir da análise turno a turno, da cultura dos interactantes.

Luk e Lin (2007) assinalam que há debates no tocante a esse significado, afirmando que as discussões acerca do termo dizem respeito à possibilidade de se considerar também o termo “transcultural” como um item lexical que poderia substituir a primeira expressão. Porém, como as estudiosas expõem, a distinção proposta por Thereza Austin (1998), no que tange ao uso do termo “transcultural” ou intercultural, está relacionada à ideia de que este reflete a realização de mútuo entendimento e aquele o movimento entre duas culturas.

Observa-se a necessidade de se considerarem as diferentes perspectivas culturais de uma sala de aula. Com isso, nesta pesquisa, adotam-se as ideias discutidas por Luk e Lin (2007) acerca dos termos intercultural e transcultural, a partir das quais se tem a noção de relação e contato entre falantes de culturas distintas que buscam interpretações de suas ações comunicativas. A instância de existência ou não de entendimento entre os interactantes é englobada pelo termo “transcultural” e, como as autoras afirmam, o emprego do termo intercultural está vinculado ao desempenho comunicativo por meio de culturas. Não há mais sentido

⁴⁵ “[...] the joint construction of interactional practices by the teachers and the students, and their mutual interpretation of each other’s interaction practices are not static and consistente processes, but are contexto dependente, and potentially gender and social class specific” (LUK; LIN, 2007, p. 35).

em se referir à cultura de maneira singular (LUK; LIN, 2007). O que se deve levar em consideração são os movimentos de povos no mundo globalizado e o estabelecimento de relações mais complexas entre os seres humanos. A partir disso, a diversidade cultural denuncia a necessidade de se fazer referência a culturas.

No que diz respeito ao universo educativo, por exemplo, uma instituição pode ser reconhecida a partir de alguma denominação, como, por exemplo, liberal, conservadora, social-democrata, mas possui salas de aula com estudantes com diferentes bagagens culturais: “[...] com o aumento global de atividades diaspóricas, até mesmo leigos estão cientes de que a equação ‘uma nação-uma-cultura-uma língua’, em que a definição de ‘transcultural’ é baseada, raramente permanece”⁴⁶ (LUK; LIN, 2007, p. 35, tradução nossa). Isso sustenta a necessidade de se tratar a cultura com uma definição que revele a riqueza e a diversidade de perspectivas do mundo contemporâneo. Em uma sala de aula, por exemplo, os interactantes possuem diferentes bagagens culturais, reagindo de maneiras distintas a partir das variadas perspectivas em relação ao tópico discutido.

Com os estudos da relação de cultura e discurso, estabeleceu-se que há uma conexão que permite a afirmação de que a linguagem é uma via pela qual as práticas culturais são expressas por meio das ações linguísticas dos indivíduos, sendo que, a partir delas, pode-se interpretar os significados envolvidos nos jogos interacionais. Vale lembrar, o que ilumina a natureza socialmente construída das práticas culturais é o situar de interpretações culturais em momentos discursivos. Kramsch (1991 apud LUK; LIN, 2007, p. 36, tradução nossa), em uma proposta de abordagem ao ensino de língua e cultura, afirma que o discurso é o *locus* da cultura na medida em que esta pode ser analisada momento a momento e aquele como o “[...] momento de integração em que a cultura é vista, não meramente como comportamentos a serem adquiridos ou fatos a serem aprendidos, mas como uma visão de mundo a ser descoberta na língua em si e na interação de interlocutores que usam essa língua”⁴⁷. Sugere-se, com isso, que o discurso seja analisado como a base para as interações dos indivíduos em ambientes interculturais, como

⁴⁶ “[...] With global increase of diasporic activities, even lay people are aware that the ‘one nation-one culture-one language’ equation on which the definition of ‘cross-cultural’ predicates, rarely stands” (LUK; LIN, 2007, p. 35).

⁴⁷ “[...] integrating moment where culture is viewed, not merely as behaviours to be acquired or facts to be learned, but as a world view to be discovered in the language itself and in the interaction of interlocutors that use that language” (KRAMSCH, 1991 apud LUK; LIN, 2007, p. 36).

revelador das práticas sociais no ambiente estudado, sendo “[...] mais que simplesmente um alinhamento gramatical de palavras sobre os níveis da sentença ou oração, mas a língua em uso que reflete as práticas sociais”⁴⁸ (LUK; LIN, 2007, p. 37, tradução nossa).

A nossa visão de interação reflete a noção do discurso intercultural. A análise do discurso intercultural, como informado anteriormente, desvela as interpretações de mundo daqueles envolvidos em um determinado jogo interacional. A partir disso, tem-se que a interação adotada nesta pesquisa é uma perspectiva de interação intercultural, tendo como base o discurso intercultural. Uma vez que o nosso foco de estudo é a sala de aula, e, em uma sala de aula, há o envolvimento de diversas realidades culturais, lançar mão de uma visão intercultural de interação significa reconhecer essa diversidade, mesmo em um ambiente considerado como um construto institucional (LUK; LIN, 2007), tem-se, como Kumaravadivelu (1999) expõe, um contexto regado e regulado, exibindo ações rotineiras e ritualísticas.

3.6 O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO BRASIL

Muito embora, se comparado ao ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil – como o Inglês, o Francês e o Espanhol – a procura pelo Português como língua estrangeira ainda seja tímida (GUALDA, 2012)⁴⁹, tem-se observado um aumento global na procura por esse idioma. Essa asserção a respeito do constante crescimento no interesse pela Língua Portuguesa é compartilhada por diversos estudiosos na área de Português para estrangeiros, que se inclinam, ainda, em considerar uma tendência crescente na busca pela língua e cultura brasileiras (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1989; JÚDICE, 2000; ALMEIDA FILHO, 2001; JÚDICE; DELL’ISOLA, 2009; ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2007; MEYER; ALBUQUERQUE, 2013; SCHOFFEN et al., 2012).

⁴⁸ “[...] more than just a grammatical string of words above sentence or clause level, but language in use that reflects social practices” (LUK; LIN, 2007, p. 37).

⁴⁹ Questão discutida pelo autor, em intervenção em Mesa Redonda, quando do I Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA), na Universidade Federal do Rio Grande Sul, em novembro de 2012.

Considera-se que esse aumento na procura do Português brasileiro advém, como Schlatter (2012) afirma, na apresentação da obra *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*⁵⁰, organizada por Schoffen et al. (2012), da projeção ascendente do Brasil no âmbito internacional e de ações institucionais das esferas pública e privada no que tange ao (re) dimensionamento de relações com organizações de outras nações nas searas da economia, da tecnologia e da ciência.

A partir das considerações apresentadas, Schlatter et al. (2012, p. 8) afirmam:

[...] aprender português hoje se torna um diferencial para quem quer participar de maneira mais confiante nas práticas cotidianas, profissionais e acadêmicas no Brasil e também em contextos (presenciais e virtuais) em que o português é usado como língua franca por pessoas de diferentes formações socioculturais e linguísticas.

A participação mais confiante a que a estudiosa se refere está relacionada às práticas sociais dos aprendizes de Português como língua estrangeira e aos ambientes instrucionais de Língua Portuguesa na medida em que é neles que o aprendiz desenvolve, institucionalmente, suas habilidades linguísticas e se vê em uma situação na qual podem fomentar o alargamento de sua participação na sociedade.

3.7 A SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

A partir das observações anotadas ao longo do período da pesquisa, uma característica inegável desse ambiente de aprendizado de língua estrangeira é o fato de alunos de outras comunidades do globo participarem do processo de aprendizagem. A sala de aula de PLE estudada caracteriza-se como a maioria das salas de aula de PLE das Instituições de Ensino Superior brasileiras: demonstra uma riqueza multicultural. Mas não é o ambiente de sala de aula, por si só, um contexto multicultural?

A resposta é positiva. Todavia, há uma diferenciação que merece atenção neste trabalho: em se levando em consideração a sala de aula de Português como língua estrangeira e outros ambientes de ensino de línguas estrangeiras – como o

⁵⁰ Uma distinção na escolha entre o emprego dos termos Português Língua Adicional e Português Língua Estrangeira pode ser analisado em Barino (2015).

Espanhol, o Francês, o Inglês e o Italiano⁵¹ – nota-se uma distinção entre públicos-alvo: no contexto do alunado brasileiro, os estudantes compartilham experiências na sala de aula em seu próprio contexto educacional, enquanto que alunos de Português como língua estrangeira são provenientes de realidades diversas.

Cunha (2007, p. 58), a respeito do âmbito brasileiro, assevera que “a própria sala de aula de Português como segunda língua é um universo distinto da sala de aula de línguas estrangeiras [...]”, uma vez que:

[...] nestas, nativo ou não, o professor tem como público-alvo, quase que totalmente, estudantes brasileiros que estão inseridos em seu próprio sistema educacional. Ao contrário do que acontece no ensino de língua estrangeira a brasileiros, nem sempre os alunos do português como L2 (segunda ou outra língua) são falantes do mesmo idioma ou membros da mesma cultura (Ibid., p. 59).

A primeira implicação desse comentário é o reconhecimento de que há uma pluralidade de culturas presentes nas salas de aula – alunos de distintos países não compartilhando os mesmos valores culturais, pois fazem o que suas culturas fazem (STREET, 1993). Outra implicação da asserção da pesquisadora é a de que, em os alunos nem sempre sendo falantes do mesmo idioma, há distintas possibilidades interacionais na sala de aula. Essas diversas possibilidades de ações, por meio de diferentes línguas, carregam, assim, uma cultura diferente daquela de uma sala de aula de língua estrangeira em que, em sua maioria, estão presentes alunos brasileiros.

Os alunos, em uma sala de Português como língua estrangeira, como Cunha (2007) pondera, detém uma gama linguística variada. Infere-se, a partir das palavras da autora, ao enfatizar o caráter plurilíngue desse universo, a existência de um universo em que estão em contato não só alunos de múltiplas línguas, mas também de diferentes níveis de língua-alvo, sendo esta, em princípio, o objetivo em comum desse ambiente.

⁵¹ Línguas oferecidas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFJF.

4 METODOLOGIA

Este capítulo delinea a metodologia da pesquisa e está dividido em duas partes. A primeira sessão enfatiza os estudos de caráter qualitativo, realçando a Análise da Conversa e a Etnometodologia; na segunda seção, serão descritos os instrumentos de pesquisa utilizados para análise dos dados.

4.1 A ANÁLISE DA CONVERSA E A ETNOMETODOLOGIA

A ferramenta utilizada na análise dos registros foi baseada nos princípios da abordagem discursiva denominada Análise da Conversa. A abordagem relaciona as ideias discutidas por Goffman acerca da ordem da interação à possibilidade de realização de ações sociais, da interação, da apreensão mútua de significados e da construção da realidade social. Nesse sentido, nota-se que há envolvimento de uma ordem interacional discutida nos estudos de Goffman (1955, 1983) e, na ótica de Heritage (1997, p. 161): “[...] compreende um conjunto de direitos e obrigações interacionais que estão ligados à face e à identidade, bem como a instituições macrossociais”. A partir dessa relação, é possível acessar os universos das ordens social e institucional por meio da análise das interações. Na ordem interacional, focalizam-se “as ações sociais particulares que ocorrem em algum contexto, a organização social subjacente delas, e os meios alternativos pelos quais essas ações e a atividade que elas compõem podem ser realizadas” (DREW; HERITAGE, 1992, p. 42). A Análise da Conversa lida com o significado e o contexto sendo evocados pelos jogos interacionais, não como algo previamente especificado.

Observa-se, então, a dinamicidade do contexto nesse modelo, já que é compreendido não só como um projeto, mas também como resultado das práticas daqueles envolvidos no evento, sendo ações realizadas em uma perspectiva local e que podem ser transformadas (DREW; HERITAGE, 1992). Com isso, a ideia de contexto – e a de significado – está intimamente relacionada à organização sequencial da fala. No caso do ambiente de uma sala de aula, a ação de inquirir os alunos com o objetivo de checar a apreensão de conhecimento e a obtenção de uma resposta estaria relacionada, assim, a essa organização sequencial. Desse modo, essas são constitutivas do contexto e do significado accional, sendo este ancorado, majoritariamente, às sequências de ações anteriores.

Heritage (1997) expõe três afirmações relacionadas à maneira como os participantes de um evento se orientam em relação à interação:

1. os interactantes orientam sua fala ao que foi proferido anteriormente e, comumente, ao que foi esboçado no momento exatamente anterior à sua fala;
2. o participante de um determinado evento projeta ações futuras em sua fala, que possam ou devam ser realizadas pelo falante subsequente, criando, mantendo, ou renovando um contexto para a próxima fala;
3. os participantes demonstram a compreensão de algo que foi anteriormente dito de maneiras múltiplas por produzirem suas ações futuras.

Por exemplo, no caso de uma sala de aula, quando um aluno responde ao que o responsável pela aula o indaga, demonstra que um turno anterior foi completado, que aquele turno foi direcionado a ele ou não – podendo o aluno ser ratificado ou não – e que o professor praticou uma ação de um tipo específico (indagar). Essas características são tomadas pela Análise da Conversa como desdobramentos procedimentais socialmente compartilhados e estruturados.

Heritage (1997) esclarece que “o estudo analítico da fala está preocupado com a maneira como essas realidades institucionais são evocadas, manipuladas e até mesmo transformadas na interação”. Com isso, abre-se o campo do estudo a respeito da institucionalidade da fala, pois o que interessa ao debate nessa seara é a interação. O contexto, que é dinâmico, emerge do nível micro da análise. Isso significa que, pela análise dos turnos e sequências da fala-em-interação, é possível avaliar em que medida os participantes das cenas se orientam para o aprendizado da língua-alvo, no caso dos alunos, e em que medida há uma verificação dos níveis de assimetria, bem como sua redução, e, nesse caso, o envolvimento do condutor da aula é imperativo. Abre-se caminho para uma busca pelas interpretações dos estudantes e do mestre no que tange à língua e ao comportamento para o estabelecimento da ordem social na interação. Na atividade de coconstrução de significados e interpretações, emerge uma ordem social e um processamento de um espaço linguístico-cultural compartilhado.

Assim, sendo as orientações as regras interacionais e as regras propriamente ditas existentes na interação, revela-se um caminho para o estudo do aprendizado de línguas e questões institucionais relacionadas a esse aprendizado

por meio da linguagem. Com isso, o foco nas sequências de fala e outros aspectos da fala-em-interação revelados pelas transcrições se justificam, uma vez que as sequências e os turnos de fala trazem consigo a possibilidade para se observar a relação entre a linguagem e seu uso.

Tendo isso exposto, esta pesquisa possui um caráter qualitativo, porquanto focaliza o processo interacional e o contexto, emergindo a partir das relações turno a turno. Nesse sentido, buscam-se acontecimentos linguísticos a partir dos quais o contexto surge. Por conseguinte, esses acontecimentos linguísticos mencionados estão relacionados às singularidades da interação, momentos particulares que captam a atenção do analista interacional. Isso significa que se destacam, em princípio, os dados e aquilo que neles se considera relevante para uma discussão.

A Análise da Conversa é abordada por Greg Myers (2002) como uma técnica proveniente da etnometodologia, que focaliza a observação e o exame dos momentos reais de fala, das interações específicas nos momentos reais de fala e nas interações específicas em momentos particulares. O estudioso apresenta a relevância da interação entre o pesquisador e o pesquisado e, de maneira semelhante, as circunstâncias da interação.

Destarte, a maneira como “os participantes organizam a interação momento a momento” (MYERS, 2002, p. 272) é a base da AC. O autor enfatiza, ainda, que os dados a serem selecionados pelo pesquisador nas contribuições dos sujeitos são considerados os dados focais, que são analisados a partir dos turnos de fala da interação e da maneira como esses são gerenciados pelos participantes. Ademais, destaca o valor da transcrição da conversa, a partir de um planejamento (existência de um tópico orientador), do registro (gravação clara e em local adequado), da transcrição detalhada dos eventos de fala, das atribuições (identificação dos participantes), da análise (escuta e leitura da transcrição) e do relatório (o pesquisador irá relacionar os dados de acordo com a teoria adotada e os elementos observados), sendo esta a estratégia assumida nesta pesquisa, qual seja: utilizar-se-á o recurso de áudio. Vale lembrar que é de longa data a utilização de recursos de áudio para se registrarem dados de fala, além de serem ferramentas orientadoras do pesquisador em diversas áreas do conhecimento na análise das maneiras como os indivíduos (se) orientam (n) a interação.

Na perspectiva qualitativa, é ímpar a própria interpretação do leitor de seus dados, a fim de que adquira um entendimento experimental dos fenômenos, o que será realizado a partir das transcrições. Trata-se, então, de uma pesquisa com um caráter não intervencionista, em que as informações emergem de um olhar aos registros. Não se buscam causas gerais, mas uma explicação acerca do motivo de algo, nos princípios discutidos, ter sido dito naquele momento, remetendo-se a uma realidade anterior e se projetando a uma outra realidade futura.

4.2 OS REGISTROS EM ÁUDIO DA AULA EXAMINADA

Os registros foram coletados em uma interação de sala de aula entre participantes de um encontro de Português para estrangeiros, nas dependências da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participaram do encontro a professora, 3 (três) alunos brasileiros – 1 (uma) monitora, 1 (um) aluno ouvinte e 1 (um) mestrando – e 13 (treze) intercambistas.

Os alunos intercambistas foram convidados a participar de uma gravação em áudio de uma aula de Português conduzida pela docente. A fim de que se assegure aos discentes a discrição e o sigilo em relação ao material que foi gravado, a eles foram designados nomes fictícios. Os 13 (treze) alunos que compareceram à aula analisada são estudantes do curso de Português como língua estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, provenientes de diversas Instituições de Ensino Superior de países das Américas (Juan, do Equador; Kathy, dos Estados Unidos; Inácia, do Uruguai; Nell, dos Estados Unidos; Samanta, do Chile; Raquel, da Venezuela; Robert, dos Estados Unidos; Sylvia, da Costa Rica; e Mercedes, da Colômbia), da Ásia (Honda, do Japão; Nin-Lee e Fune, da Coreia do Sul) e Jade, da Austrália.

Cabe mencionar que, dos participantes citados, dois deles – Kathy e Robert – não eram alunos regulares do curso de Português da UFJF, mas foram indicados por colegas a assistirem à aula. Ao longo da análise, referiremo-nos a eles como alunos novatos. Consideramos, também, que a presença desses estudantes exerceu influência na dinâmica das ações do encontro, uma vez que não são falantes de Português⁵².

⁵² Observações sobre esses e os outros estudantes serão relacionadas na seção de análise.

O grupo de alunos foi, inicialmente, apresentado à proposta da pesquisa e a todas as informações necessárias a esclarecimentos de quaisquer dúvidas que viessem a ter. Em seguida, foram informados sobre a gravação da aula no dia determinado no cronograma da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com suas informações pessoais, anuindo-se da participação. Ademais, foram informados sobre os procedimentos da pesquisa e, após, sobre o local e a data em que a gravação ocorreria.

Os registros foram colhidos pelo aluno mestrando, com três dispositivos de gravação digital, a fim de que não haja comprometimento de captação de áudio. O objetivo era garantir a inteligibilidade das informações no momento em que se realizasse a transcrição do áudio, baseada no modelo Jefferson de transcrição, apresentado no Anexo A.

Esse modelo permite o registro, turno a turno, da participação dos interactantes, possibilitando uma observação mais precisa da maneira como as ações dos participantes se dão em um determinado momento da interação. Utilizamos, ainda, informações do Diário de Campo, anotadas ao longo do primeiro semestre letivo de 2014⁵³. Os dados da gravação correspondem à análise de interações em uma atividade de conversação proposta pela professora. Para o desenvolvimento da tarefa, foi proposta a leitura do texto “Viva a diferença”, de Eugênio Mussak, extraído do diário virtual do autor e selecionado para a apostila adotada no semestre (texto apresentado no Anexo B).

O texto discute a questão da diferença, que está mais evidente nos dias correntes que em outras épocas. Aproxima-se de um relato de alguém que viveu em outras épocas e que afirma que "ter um padrão era o padrão. Era bom ser igual" e que "atualmente, ser diferente é que é bacana, ainda que muitos não percebam a riqueza que isso traz e prefiram a segurança da igualdade". Além disso, a "voz" do texto considera que a exacerbação da diferença nos dias atuais traz consigo o que ele chama de "fantasma da intolerância", que caminha com o que afirma ser o paradoxo da diferença: em meio à grande diversidade de tipos de pessoas, há os que se orgulham de ser como são, sendo isso possível somente pelo fato de haver aqueles que não são assim e que odeiam quem não é assim. Há uma questão de identidade forte, uma vez que o “eu” se reconhece como é somente se ele

⁵³ Essas anotações serão empregadas, principalmente, na seção que caracteriza o perfil dos alunos.

perspectiviza o outro, somente na sua relação com o outro. Ele é quem é, já que o outro não o é. Reconhece quem é a partir da diferença no outro.

A maior parte da aula se deu com discussões em grupos, a partir das seguintes questões orientadoras propostas pela docente:

- 1) Qual é o comportamento padrão em sua comunidade?
- 2) Em que medida você é diferente na comunidade em que vive?
- 3) Em que medida você é diferente em relação à sua comunidade no Brasil?
- 4) O que você mudaria em sua comunidade de origem?
- 5) O que você mudaria em sua comunidade no Brasil?
- 6) Em que medida você se sente diferente em sua comunidade no Brasil?
- 7) O que você faz que o aproxima/distancia de sua comunidade de origem/no Brasil?
- 8) Você já sofreu algum tipo de preconceito em sua comunidade em seu país de origem/no Brasil?
- 9) O que você considera como diferente em sua comunidade em seu país/Brasil?

Para fins de análise, estruturamos o encontro de acordo com a seguinte organização global (HERITAGE, 1997):

- 1) início do encontro e orientação dos trabalhos;
- 2) início da primeira atividade;
- 3) fechamento da primeira atividade;
- 4) orientação dos trabalhos relacionados à tarefa em grupos;
- 5) realização da atividade de conversação;
- 6) fechamento da segunda atividade; e
- 7) fechamento do encontro.

A partir dessa organização, analisaremos os jogos interacionais dos participantes do encontro. Realçaremos, contudo, a realização da atividade de conversação.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, em um primeiro momento, pretende-se traçar um breve perfil dos alunos intercambistas da Universidade Federal de Juiz de Fora participantes da aula examinada nesta investigação. Os estudantes optam pela instituição, assim como outros alunos estrangeiros elegem outras Instituições de Ensino Superior brasileiras, com o intuito de estudarem disciplinas complementares às disciplinas de seu curso em seus países de origem ou são aprovados em programas de pós-graduação da UFJF. Paralelamente às disciplinas complementares, os estudantes cursam a disciplina de Português para estrangeiros, que é oferecida pela Faculdade de Letras da instituição.

Em que pese os exames de proficiência institucionais realizados pelos estudantes em suas Universidades de origem, no quesito nível de língua, atenta-se para o fato de que todos alcançam um nível determinado para estudarem no Brasil. Interessa a este estudo verificar a maneira como os alunos provindos de diferentes países e não nivelados em termos linguísticos colaboram uns com os outros e, mais especificamente, perceber se essa colaboração funciona como ações que se orientam à realização da tarefa e à aula como objetivo da instituição. Sendo assim, questiona-se: esse interesse nutre nossa questão de pesquisa: como estudantes de diversas nacionalidades e distintos níveis de Português interagem em tarefas que fomentam a prática de oralidade em língua estrangeira? Como um desdobramento dessa indagação, questiona-se: a) Em que medida, empenhados nessa atividade, os alunos esboçam assimetrias de relações e sua redução? b) Como as ações dos estudantes envolvem trabalho de face? c) De que forma as ações dos participantes do encontro institucional de sala de aula moldam a estrutura de poder?

5.1 O ENCONTRO DE SALA DE AULA ANALISADO

Inicialmente, o encontro de sala de aula examinado se dá com uma atividade de leitura proposta pela professora, a qual solicita que os alunos, por dez minutos, em silêncio, leiam o texto proposto na atividade da apostila. Em seguida, os participantes foram divididos em grupos de discussão: grupo 1, com cinco estudantes (Jade, Juan, Kathy, Honda e Inácia), grupo 2, com quatro estudantes

(Nell, Nin-Lee, Samanta e Raquel) e grupo 3, com quatro estudantes (Fune, Robert, Sylvia, Mercedes), distribuídos de acordo com a Figura 2 a seguir:

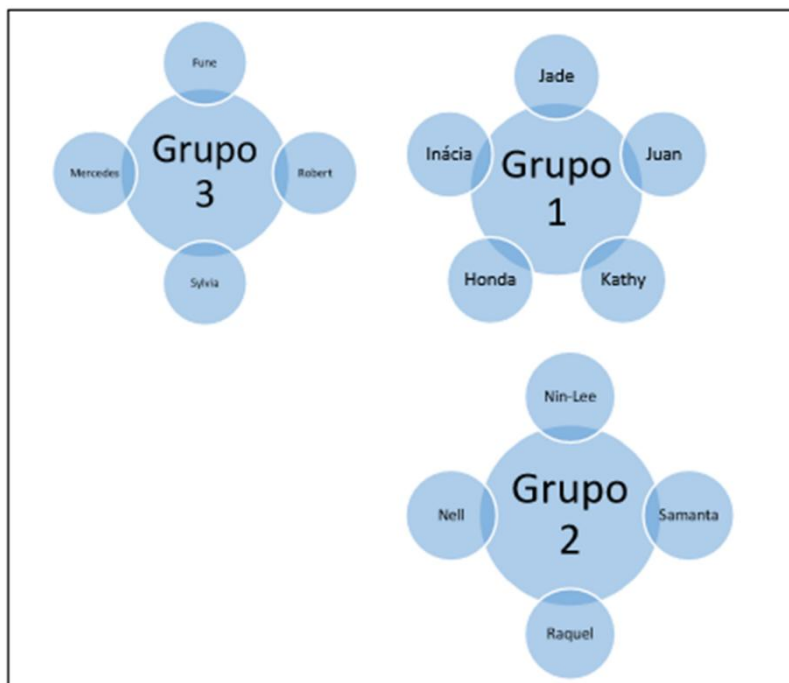


Figura 2: Divisão dos grupos de discussão durante a aula examinada.
Fonte: O autor (2015).

Cabe salientar que, além dos alunos representados na Figura 2 acima, estavam presentes no encontro a professora e três alunos brasileiros. Além disso, embora a composição dos grupos tenha sido de escolha da docente, a disposição dos estudantes em cada comunidade de prática foi estruturada pelos próprios alunos.

5.2 O INÍCIO DO ENCONTRO, A ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS E O INÍCIO DA PRIMEIRA ATIVIDADE – O REFORÇO DO PAPEL DA PROFESSORA

Observa-se o turno inicial do encontro, no Trecho 1 dos registros em áudio da aula examinada:

1	Professora	nós vamos trabalhar (0.2) com a página (0.2) 52,
2		reservei (0.4) 52, 53. é::: aqu- pra começar, eu
3		queria que vocês lessem esse texto que está aqui,
4		ok? façam uma leitura, (0.3) né, então, por favor, o
		quê?
5	Fune	qual a página?
6	Professora	esse daqui da página 52. chama viva a diferença. é

7		uma brincadeira com uma frase francesa. se o Pierre
8		tivesse aqui, ele ia reconhecer na hora

A primeira participação do encontro é da professora. Ao orientar os trabalhos da aula, ela dimensiona a interação como institucional, a partir de suas escolhas lexicais. Como Heritage (1997) aponta, na análise da interação institucional, são utilizadas expressões descritivas, sentenças típicas, e termos, como o uso comum do pronome “nós” como referência à instituição, que sugerem a institucionalidade de jogos interacionais. É o caso do turno inicial da docente, cuja referência à instituição se dá pela sentença “nós vamos trabalhar (0.2) com a página 52, reservei (0.4) 52, 53”.

A orientação inicial dos trabalhos é sustentada na informação acerca das páginas da apostila em que os alunos baseiam sua leitura. Esse turno é finalizado com uma pergunta. Infere-se que essa indagação, direcionada ao aluno Fune, tenha sido motivada por uma manifestação de cunho não verbal, pois não se verifica um turno anterior que projetasse esse aumento entoacional da docente, na linha 5. A mestra observa o sinal do aluno, que prossegue com uma pergunta sobre a localização na apostila da atividade designada, que é a leitura do texto-base da aula, ou seja, “Viva a diferença”, de Eugênio Mussak.

A indagação da docente pode ser interpretada não como uma pergunta de checagem de conhecimento, mas como uma sinalização de estar pronta para atender à solicitação do estudante. Observa-se que essa ação de questionamento da professora, distinta de uma pergunta para avaliação de informação aprendida, como ocorre na sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (GARCEZ, 2006), é parte do molde, a partir das diferentes nuances interacionais, de outras instâncias de pergunta.

Percebe-se, em um outro momento, outra nuance da ação de perguntar, tão logo a leitura silenciosa é iniciada: a aluna Nin-Lee dá um sinal para a professora e esta se direciona àquela no sentido de atender à solicitação. Analisa-se o Trecho 2 dos registros em áudio da aula examinada:

11	Professora	oi. diga.
12	Nin-Lee	a palavra mesmice?
13	Professora	mesmice, gente, é uma palavra que indica situação que se
14		repete demais. é aquela coisa chata de tão igual

A docente percebe que a estudante parece ter uma dúvida. À discente é dada a autorização para falar, na linha 11. Em seguida, Nin-Lee, na linha 12, quer saber o significado de um termo não compreendido. A mestra, com isso, nas linhas 13 e 14, explica o significado do item lexical “mesmice”, não se direcionando, exclusivamente, à aprendiz, mas, também, aos outros participantes do encontro.

A partir desse trecho, é possível observar uma outra forma de indagação presente em salas de aula de língua estrangeira, a que diz respeito a perguntas com o objetivo de se obter o significado de um item lexical não compreendido. A aluna se direciona à professora, pois a docente é a referência da língua naquele encontro; ela está autorizada pela instituição a sanar as dúvidas dos alunos.

Como Foucault (1972) aponta, a estrutura de relações não se restringe a ações de punição e proibição, mas possui relações que adquirem subformas, tornando-se, ainda, mais diversas. É o que ocorre com essas subformas da ação de perguntar da docente.

5.3 AS ASSIMETRIAS NO INÍCIO DO ENCONTRO

Linell e Luckmann (1991) referem-se à assimetria como um termo que designa uma gama de fenômenos linguísticos relacionados a desigualdades ou, como descrevem, “inequivalências” no processo de diálogo. No Trecho 1 dos registros em áudio da aula examinada, a assimetria de relações é favorecida pelo fato de a representante institucional ser a participante que designa as tarefas iniciais e, ao empregar itens lexicais, como “nós”, “trabalhar”, “páginas”, que remetem ao universo de sala de aula e ao papel do participante como professor, estabelece um tratamento institucional à interação.

Isso está relacionado ao tratamento rotineiro dado pelo representante à interação, na medida em que utiliza expressões que são comumente usadas por professores em salas de aulas. Essa é a assimetria que Heritage (1997) denomina “experiência interacional e institucional”. Segundo o autor, ela emerge da usual tensão entre o tratamento comumente rotineiro dado pelo representante institucional ao cliente e o caráter da interação considerado único por este. Todavia, não se observa essa tensão referida pelo autor, mas o tratamento de rotina dado pelo professor.

O fato de a representante institucional se posicionar, na ação de informar a aluna, no Trecho 2 dos registros em áudio, como aquela que detém o conhecimento acerca da língua-alvo, por ser a referência à estudante, denota uma outra assimetria discutida por Heritage (1997): a de conhecimento, em que, como o estudioso afirma, o representante institucional exhibe, por exemplo, ao responder a uma questão de vocabulário como a do excerto apresentado anteriormente, uma posição de experto, que detém conhecimento superior, o que lhe confere um reforço da autoridade nesse domínio específico.

Assim, observamos um aumento das desigualdades entre a professora e a aluna, pois aquela é a participante que inicia e direciona os trabalhos, estruturando o percurso que será tomado, e esta é a participante que, nesse momento, busca uma informação sobre a língua-alvo.

5.4 A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE CONVERSAÇÃO

O início da atividade de conversação na aula investigada se deu a partir das orientações iniciais da docente e da distribuição de perguntas orientadoras para debate pela professora e pela aluna bolsista. A docente dispôs o material sobre as carteiras do grupo 3, e a monitora posicionou-o sobre as carteiras dos grupos 1 e 2.

5.4.1 Grupo 1

O grupo 1 é formado por 5 alunos intercambistas – Jade, da Austrália, Juan, do Equador, Kathy, dos Estados Unidos, Honda, do Japão, e Inácia, do Uruguai. Ao longo do primeiro semestre letivo de 2014, Jade mostrou ser uma aluna passiva, bem como dependente do auxílio de monitores da disciplina. Como era recém-chegada ao Brasil, detinha um nível de Português básico e usava, comumente, o Inglês como língua de comunicação na cidade. Nesse sentido, a professora, em muitos momentos, utilizava essa língua para explicitar alguns tópicos, sobretudo aqueles relacionados ao vocabulário.

Já há sete meses no Brasil, quando do registro da aula, o aluno equatoriano Juan sempre buscava um assento próximo aos colegas que também falavam o Espanhol como língua nativa. De forma recorrente, dirigia-se aos colegas para tirar dúvidas usando a Língua Espanhola, principalmente à aluna Samanta. Em suas

intervenções durante as aulas, por exemplo, na resposta ao convite da professora para comentar algum tópico discutido, era notável seu esforço para falar Português. Além disso, em muitos momentos, Juan recorria aos monitores da disciplina a fim de compreender um tópico discutido pela professora, inclusive, sobrepondo sua fala à da mestra.

Kathy foi a aluna visitante da turma. Falante nativa de Inglês, aprendeu Espanhol em sua escola de Ensino Médio e, às vezes, em sua comunidade de origem; usa essa língua para se comunicar com amigos. Sua presença no encontro se deveu ao fato de ter visitado o Brasil e ter sido convidada pela colega Nell a comparecer às aulas de Português para estrangeiros. Consideramos que a presença da aluna tenha contribuído para algumas dinâmicas interacionais que serão discutidas nesta seção.

O aluno japonês Honda, há quatro meses no Brasil, interagiu, preponderantemente, com as colegas de seu país em sua língua materna e falava Português somente quando isso era requisitado pela professora. O aluno japonês buscava assento na primeira fileira de carteiras e tinha a característica, no início do semestre, de não estabelecer contato direto de olhar com a professora, mesmo em momentos em que ela detinha o turno. Vale ressaltar que, quando a ele eram atribuídos turnos de fala, expressava suas ideias em Português com dificuldade.

Inácia, estudante de pós-graduação e com um nível de língua satisfatório, demonstrava interesse em participar das aulas na medida em que indagava a professora sobre algum tópico que não estivesse claro – ela não hesitava em perguntar. Além disso, ela, com baixa frequência, recorria aos colegas de classe para sanar dúvidas. Ainda, não era difícil ver os colegas hispano-falantes recorrendo à estudante, a fim de que esclarecesse alguma informação obscura. Notamos que a aluna uruguaia era uma referência para os outros colegas em momentos nos quais a professora designava atividades da apostila a serem executadas individualmente.

5.4.1.1 Controle da interação

Observa-se que, ao iniciarem os trabalhos na atividade de discussão, integrantes do grupo 1 controlam a interação (Trecho 3 dos registros em áudio da aula examinada):

01		((ruído externo e ambiente))
02	Honda	(h) (h) (h)
03	P	isso.
04	Kathy	(h) (h) (h)
05	Inácia	você é de onde?
06	Kathy	dos Estados Unidos=
07	Inácia	a:::
08		((ruído ambiente))
09	Jade	Austrália
10	Kathy	Austrália
11	Juan	Equador=
12	Kathy	=Equador
13	Inácia	Uruguai=
14	Kathy	=Uruguai
15	Honda	Japão
16	Kathy	ok. puedo hablar en español, pero non portugués.
17	Juan	(incompreensível)
18	Kathy	Sim
19	Juan	a:::
20	Kathy	y inglês
21	Jade	yeah:::
22	Kathy	[(h) (h) (h)]
23	Honda	[(h) (h) (h)]
24	Inácia	mas temos que falar português

No Trecho 3, os alunos do grupo 1 se apresentam à aluna novata. Essa apresentação é iniciada na linha 5, no turno de Inácia. Observa-se que sua indagação acerca da nacionalidade da aluna visitante irrompe uma cadeia de turnos de apresentações, culminando, na linha 15, no turno de Honda, informando sua origem aos demais. Após, Kathy, aparentemente pela preocupação a respeito de conseguir se comunicar ou não naquela comunidade, informa que é falante de Espanhol, na linha 16, e completa, na linha 20, a informação de que é falante, também, de Inglês. A aluna Inácia, na linha 24, ao observar a fala de Kathy, na linha 16, reconhece a regra para aquela discussão em grupo, ou seja, falar Português e não outra língua.

No que diz respeito às atividades pedagógicas, entre os atos funcionais básicos arrolados por Sinclair e Coulthard (1975) e Mehan (1979), na condução da aula pelo professor, está o que denominaram “diretivo”, que representa uma ação relacionada ao “fazer agir”, promovendo uma ordem aos interlocutores ratificados. Além de sugerir que a regra exposta pela representante institucional foi apreendida, a ação de Inácia pode ser interpretada como o estabelecimento de um padrão para aquele grupo, a partir de um ato funcional diretivo, cujos interlocutores ratificados são os demais estudantes no grupo.

Nesse excerto, observa-se que a dominância estudada por Foucault (1972) deve ser pensada como algo dinâmico, moldado ao longo dos processos interacionais. A aluna Inácia utilizou-se de uma ação que controla a interação, orientando, além do grupo, principalmente, Kathy; e essa ação é tipicamente analisada como sendo ação do professor em sala de aula. Nesse sentido, as relações de dominância na estrutura de poder são dinâmicas; o professor pode controlar a interação dos alunos, como no excerto em que se analisa o começo do encontro e, em outro trecho, a respeito do esclarecimento sobre o termo “mesmice”, ou aqueles que não são os representantes institucionais controlarem os jogos interacionais em outros momentos do encontro.

Em a aluna Inácia controlando a interação, no instante em que reitera a regra de que os alunos devessem discutir as questões em Português, observa-se, no sistema, uma transferência das relações de dominância da interação, uma vez que a orientação de Inácia está para o papel da professora, bem como para o papel de aluna, sujeita a comandos da professora. A ação da aluna caracteriza uma orientação inicial aos trabalhos daquele grupo específico. Cria-se um outro ambiente de relações naquele contexto institucional, uma subcomunidade de prática.

Outro momento em que Inácia inicia uma intervenção é após a conversa em Espanhol entre Juan e Kathy. Observa-se que ela, na linha 144, após uma sequência de turnos em que os dois integrantes mencionados conversam sobre questões de compreensão do Português, conduz a atenção do grupo à segunda questão de discussão proposta pela docente. Essa ação – “depois diz” – pode ser interpretada como um rearranjo daquela interação que estava sendo feita em uma língua que não a língua-alvo e, ainda, uma reinterpretação da orientação aos trabalhos do encontro “aula de Português para estrangeiros”.

Analisa-se, então, esse outro momento em que Inácia reforça seu papel de controladora da interação. A seguinte passagem, presente no Trecho 4 dos registros em áudio da aula examinada, ocorre antes do início da discussão da segunda pergunta orientadora proposta pela docente:

120 121	Inácia	mas vocês entendem quando a fala é em português? entendem muito não?
122	Jade	Não
123	Kathy	mas o menos, quando és [esparsa aí
124	Inácia	[sim é parecido ao espanhol, então se você sabe
125	Juan	[espanhol, tem palavras que uma=
126 127	Kathy	=quando ustedes hablan espacio, yo puedo entender, mas o menos, pero non és exactamente.
128	Juan	isso é mais é quando:::voy a hablar en español=
129	Kathy	=aham=
130 131	Juan	=cuando nosotros llegamos aca igual en mi casa empezamos así, igual hablavam muy rápido y non entendia=
132	Kathy	=sí=
133 134	Juan	=y con el pasar del tiempo (lo iam se acostumar) a escuchar palabras y sabes que que que hablan
135 136 137 138 139	Kathy	y hay unos diferentes que piensan que si:::, es-, si er:::siestava aqui por mais tempo aprendi como d, g e l, como er::: también y también, maracuya e maracujá, hay diferentes, pero pienso que necesito estudiar más Portugués. (h) (h) (h)
140	Juan	sí los entiende. nos llegamos así.
141	Kathy	Aham
142	Inácia	Sí
143		(3.5)
144 145 146 147	Inácia	depois diz, em que medida você é diferente na comunidade em que vive e em que medida você é diferente em relação à sua comunidade no Brasil. aí eu não respondi essa pergunta aqui acho que são::: também fazer muito barulho.

Essa passagem é iniciada com a indagação de Inácia – esta direciona-se a Kathy e a Jade com uma entonação ascendente, na linha 120 – sobre o fato de as alunas compreenderem ou não, minimamente, a fala em Português. A aluna uruguaia obtém, inicialmente, uma resposta negativa de Jade, na linha 122. Após, na linha 123, a aluna novata enfatiza o fato de que compreende o Português, todavia, quando falado pausadamente. Nota-se uma sobreposição de turno nessa linha, em que Inácia, antes da conclusão do turno de Kathy, inicia, na linha 124, uma confirmação e aceitação do exposto por esta, apontando para a existência de uma similaridade entre o Espanhol e o Português.

Ainda, observa-se mais um turno sobreposto, na linha 125, a partir do exposto por Juan a respeito do Espanhol. Sugere-se, a partir do tópico discutido, que o aluno equatoriano tenha esboçado uma comparação no que se refere ao léxico das duas línguas. Além disso, a contiguidade elocucionária entre seu turno na linha 125 e o turno do próximo participante a falar, na linha 126, mostra uma não conclusão de pensamento de Juan.

A segunda parte desse par de elocuições contíguas, na linha 126, mostra uma continuação da resposta de Kathy da linha 123, reafirmando que consegue compreender, em certa medida, o Português, quando é falado pausadamente. O turno seguinte é de Juan, que inicia, na Língua Portuguesa, na linha 128, um comentário a respeito do exposto por Kathy. Nota-se, pelo prolongamento do som final em “quando”, uma dificuldade e resistência para continuar em Português e, imediatamente após esse prolongamento, o aluno anuncia à interlocutora que continuará sua fala em Espanhol.

A partir desse momento, Juan e Kathy iniciam uma conversa nessa língua estrangeira entre as linhas 126 e 140. Na linha 129, a aluna novata, por meio de um turno de apoio, concorda com a atitude do aluno em estabelecer a comunicação em Espanhol, e este continua, na linha 130, o comentário sobre o fato de que, quando chegou ao Brasil, não compreendia bem o Português. Kathy, na linha 132, mais uma vez, apoia a colocação de Juan, que prossegue com a comparação entre o período em que chegaram ao Brasil e o momento a partir do qual ele e seus colegas começaram a se acostumar com a “fala do português”, na linha 133.

Desse modo, Kathy prossegue, no intervalo entre as linhas 135 e 138, com a discussão em Espanhol, explicitando pontos do Português que já havia aprendido em sua experiência no país, por exemplo, como cita, a pronúncia do termo “maracujá”. Nota-se, na metade do turno, pela presença do prolongamento final de “r” em “er”, que ela se esforça, também, para manter o Espanhol como a língua usada naquele momento com Juan, reconhecendo, ainda, que é necessário estudar mais o Português. Esse aluno enfatiza, na linha 139, que ele e os falantes de Espanhol como língua nativa chegaram ao Brasil da maneira descrita por Kathy: com dificuldades de compreensão quando de seu primeiro contato com brasileiros.

Os turnos que se seguem, 140 e 141, de Kathy e Inácia, respectivamente, são o apoio das duas alunas à asserção anterior de Juan, e são seguidos por um lapso de tempo de 3,5 segundos. Após esse momento de silêncio, Inácia, entre as linhas 143 e 146, direciona a atenção dos membros do grupo à segunda questão de discussão proposta pela professora. É nesse momento que se observa um outro instante em que Inácia exerce um papel de orientadora das atividades.

Ao final do Trecho 4, ela controla a interação por duas razões: a primeira está relacionada ao foco dado à segunda questão de discussão, e o segundo motivo refere ao fato de, após um jogo interacional, notadamente em Espanhol, ela retomar

sua orientação ao grupo, lendo a pergunta, em Português. Há, nesse caso, uma mudança de um enquadre de vida pessoal, em que os participantes relatam sua experiência linguística, para um enquadre de atividade de sala de aula, uma reorientação aos trabalhos desse encontro de sala de aula por Inácia.

Como Tannen e Wallat (2002) explicitam, a ideia de enquadre está relacionada ao que está ocorrendo em uma determinada interação. A ausência de uma definição nesse sentido contribuiria para a impossibilidade de se analisar como os participantes se orientam na interação. Além disso, segundo Goffman (1974), há um reenquadramento da fala ao longo dos processos interacionais, uma reorientação constante da interação. Assim, um interactante, por meio dessa constância, pode presenciar uma simultaneidade e multiplicidade de significados no momento da interação.

Essas ideias podem ser analisadas no Trecho 4 apresentado, na medida em que se percebe a definição dos dois enquadres – o de vida pessoal e o da realização da atividade – e o reenquadramento da fala sugerido por Goffman (1974) no turno final de Inácia, o que mostra como o autor esboça uma reorientação da interação, com a apreensão de múltiplos significados pelos envolvidos no processo.

Ainda, no mesmo turno, na linha 146, Inácia projeta o início de uma resposta, como se ela, por ter lido a questão, ainda fosse o foco da atenção e fosse obrigada a responder à pergunta que ela mesma leu. Pelo prolongamento do som em “são”, observa-se que ela inicia uma cadeia de pensamento acerca da resposta à indagação e termina seu turno respondendo que o barulho é o que mais incomoda.

5.4.1.2 Controle da interação por outros alunos do grupo

Nota-se, todavia, que Inácia não é a única participante do grupo que exerce um papel que é desempenhado por professores no controle da interação de sala de aula. Assim como no início do encontro, a professora estabelece que a discussão do grupo devesse se dar em Português – posteriormente, ela autoriza o uso de outras línguas – o aluno Juan também controla a interação no quesito língua para o canal de comunicação entre participantes. Muito embora, no trecho anterior, na linha 128, o aluno inicie seu turno em Português, ele decide por continuar a conversa em Espanhol. Então, o controle da interação por parte de Juan se dá pelo fato de ele enquadrar a conversa que se dava, até então, predominantemente, em Português,

em uma discussão em Espanhol, cambiando a língua de comunicação. Ele inicia, assim, uma conversa nessa língua com a aluna novata, que, pela análise de seus turnos, mostra-se à vontade para usar uma língua já falada, o Espanhol.

Assim, pode-se comparar, no Trecho 4, a característica do controle exercido por Juan e Inácia. O primeiro, como analisado, é mais voltado para a mudança de língua na conversa com uma outra participante do grupo. Trata-se de uma interação com enquadre de cunho pessoal. O segundo orienta-se às fases da interação do grupo, delineadas pelas questões orientadoras, e, mais ainda, ao objetivo da atividade: a discussão das questões em Português.

5.4.1.3 Interação professor-aluno no percurso da atividade

Nota-se que o controle inicial da interação pela aluna Inácia ocorre de uma forma breve, no sentido de que ela finaliza a informação de quais são as regras para aquela interação e, em seguida, como pode ser examinado, no Trecho 5, checa a compreensão do grupo, na linha 45. Essa intervenção no grupo dispara a resposta de Kathy: [mas o menos (h) (h) (h)]. Observa-se, no Trecho 5, os registros em áudio da aula examinada:

40	Inácia	dice así. qual é o comportamento padrão em sua comunidade? então acho que é qual é o comportamento sim
41		muito característico da sua::: ci- da [sua comunidade
42		
43	Juan	[cidade=
44	Kathy	=aham=
45	Inácia	entenderam?
46	Kathy	mas o menos (h) (h) (h)
47	Inácia	(h) (h) (h)
48	Inácia	professora?
49	Professora	oi.
50	Inácia	como é que é? nós lemos as perguntas e falamos [ou primeiro
51	Professora	[i:::sso! vocês leem as perguntas e falam=
52	Inácia	=tá=
53	Professora	=a experiência de cada um de vocês, o que que vocês
54		pensam sobre isso.
55	Inácia	tá.
56	Professora	ok?
57	Juan	aqui fala sobre comportamento, isso seria:::
58	Professora	por exemplo, um comportamento padrão [que vocês têm na
59	Juan	[na cultura
60	Professora	cultura de vocês de origem e se esse comportamento, se
61		you concorda sempre com esse comportamento, se você se
62		considera cem por cento inserido naquela cultura, ou não.
63		ok? se precisar usar inglês, é possível, japonês não.
64	Juan	ah, tá

65		((todos riem))
66	Inácia	quem começa? você pode começar?
67	()	(h) (h) (h) ()
68	Inácia	hum:::acho que em Uruguai as pessoas são assim muito
69		tranquilas, acho que são um pouco assim como que às vezes
70		é são é: não tem muita é:::como é que seria isso? é:::uma
71		personalidade assim muito forte, então as vezes ficam não
72		fazendo as coisas, a::: muitas coisas que não fazem
73		porque nao se animam, não querem, são não modificam é que,
74		não fazem muitas coisas empreendedoras, são muito assim.

Essa resposta de Kathy sugere que ela não compreendeu a primeira questão orientadora. Em seguida, observa-se um turno de apoio da aluna Inácia, verificado por meio de risos. Após, esta chama a professora até o grupo, na linha 48. Requer, na linha 50, que a mestra explicita a maneira como a atividade deveria ser executada. A professora, então, na linha 51, avalia a indagação de Inácia – a aluna constrói seu questionamento a respeito dos procedimentos do exercício a partir da suposição que tinha sobre a atividade – e confirma que a docente estava correta quanto à sua suposição sobre a execução dos trabalhos.

Na linha 52, a aluna mostra que compreendeu o que foi expresso pela professora, além de a docente estender, na linha 53, a explicação apresentada anteriormente. Na linha 55, Inácia, novamente, confirma a compreensão do que deveria ser executado, seguido de uma nova checagem de compreensão por parte da mestra, na linha 56. Após esse turno de checagem, Juan, na linha 57, questiona a docente sobre o assunto que deveria ser discutido na primeira questão, que seria sobre comportamento padrão.

No início da explicação da professora, na linha 58, percebe-se uma sobreposição de turno: a professora apresenta esclarecimento sobre a pergunta 1, e Juan complementa a explicação da professora. Essa sobreposição de turno depõe a favor de uma redução da assimetria de relações nesse momento, pois a professora percebera a existência de dúvida por parte do aluno e estava em um turno de explicação de atividade, no momento em que é interrompida por Juan, na linha 59.

A mestra dá continuidade, por meio de um ato informativo (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979) entre as linhas 60 e 63, à explicação da pergunta inicial de apoio à discussão em grupo, esboçando a possibilidade de os participantes do grupo usarem a Língua Inglesa. Há, então, na linha 64, a confirmação do entendimento de Juan, seguido de risos dos alunos daquele grupo, e de um turno de Inácia, na linha 66, designando a ordem da interação.

Inácia toma a liderança do grupo em outros momentos da interação com o grupo de discussão. Observa-se que ela exerce um papel de líder não somente nesses instantes iniciais da interação, autosseleccionando-se para chamar a professora ou designando ao grupo a orientação dos trabalhos, por exemplo. Assume, por conseguinte, funções do papel de professora em outros momentos dos trabalhos com os colegas. Após indagar, na linha 66, a respeito de qual estudante seria o primeiro a responder à questão proposta, obtém risos dos colegas, na linha 68 e, em seguida, autosselecciona-se para responder à pergunta, alocando seu turno entre as linhas 68 e 74. Esclarece, desse modo, como, em sua visão, percebe o comportamento que seja padrão em sua comunidade – a primeira questão de discussão proposta pela professora.

Observa-se, ainda, um trecho, iniciado na linha 76, um segmento de Juan, cuja resposta é orientada à mesma indagação proposta, sucede a colocação de Inácia (Trecho 6 dos registros em áudio da aula examinada):

75	Juan	(imcompreensível) em Equador, és diferente, tenemos cada tipo
76		de persona, é diferente, por exemplo, en la en litoral, en la
77		costa de Equador, a persona és mais ALHER desde como em
78		Brasil aí você tem que falar e já. cambio em Quito la capital
79		en la sierra és diferente é um pouco quieta. la persona está
80		aqui conosco la persona pero qual já conoce e le dá confiança
81		(imcompreensível) hablar. é:::mas depende::: también del
82		ambiente onde vive e::: cada ciu- cada comunidade cada país
83		acho que é diferente e sempre aqui en Brasil encontramos algo
84		que és de nosso país, en Equador és toda la gente é muy
85		carismática, muy amiga.yo hablé español (h) (h) (h)
86		((todos riem))
87	Inácia	Você
88	Honda	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti como o
89		a característica japonês, mas eu senti muito eu sou japonês
90		porque o brasileiro gosta muito de parar e barulho,então acho
91		que Japão é mais eu acho que mais tranquilo e silêncio=
92	Inácia	[aham
93	Honda	[e muito seriedade muito=
94	Inácia	=mais [seriedade=
95	Inácia	[e:::, na copa do mundo atrasou muito da aeroporto, estádio,
96		no Japão não acontece sem falta= atrasou
97	Juan	=desculpa.
98	Inácia	(h) (h) (h)de preparação. então, hum::: é uma característica
99		japonês

Há o prosseguimento do trabalho com a discussão iniciada, e Juan mostra, na linha 77, um esforço para se expressar em Português, atendendo à regra da discussão e culminando, na linha 85, em uma preocupação por ter,

majoritariamente, usado estruturas da Língua Espanhola. Essa preocupação final acarretou um turno de risos dos participantes do grupo e, após, Inácia, por meio de uma ação típica do ambiente de sala de aula, em que a professora indica alunos para responderem a questões, seleciona Honda para responder (“você”), na linha 87, por meio de um ato funcional diretivo. O término dessa sequência é marcado por um comentário de Inácia, na linha 98, autorizando a fala de Honda sobre o fato de que, a seu ver, no Brasil, os habitantes “gostam muito de parar e barulho”. Mais uma vez, a aluna exerce ações típicas de professores e é aquela que muda o enquadre. Em muitas atividades observadas ao longo do semestre letivo, a professora, em atividades de leitura paralela, lançou mão desse padrão interacional para que pudesse abarcar o número máximo de alunos. Na interação em grupo, nota-se a preocupação de Inácia em dar prosseguimento à atividade, e isso é feito pela atribuição de turnos aos colegas.

5.4.1.4 A função de tradutora de Kathy

O Trecho 7 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, faz referência ao momento em que Inácia continua seu posicionamento em relação à segunda pergunta orientadora. Examina-se a maneira como a aluna Jade estabelece uma conexão entre as línguas, além de um reforço da função de tradutora de Kathy.

159	Inácia	não somos muito pra fora de expressar mesmo a a maneira
160		de::: expressão que::: fazem umas palavras na fala que eles
161		colocam muito expressão corporal e:::
162	Honda	hum:::
163		(2,0)
164		((todos riem))
165	Kathy	what they're saying like they said both of them are like in
166		Uruguay and Japan like it's more calm like their cultures
167		()=
168	Jade	=yes=
169	Kathy	=and like people are more reserved than they are here
170	Jade	Yes
171	Kathy	yeah=
172	Jade	=Brazil is certainly very content and er:::
173	Inácia	Sí
174	Jade	yeah. and (native) yeah.

No Trecho 7, observa-se que Inácia, na linha 159, continua sua orientação à resposta em relação à medida em que ela é diferente na comunidade em que vive em seu país, em relação à comunidade em que mora no Brasil. Observam-se risos, após uma pausa, sugerindo uma concordância dos colegas.

Na linha 165, em seguida, a aluna Kathy alterna o código, a fim de deixar Jade a par do que fora discutido por Honda e Inácia. Quando se afirma que a aluna Kathy é uma ponte interacional, é porque ela exerce a função de referência no grupo, uma vez que é o elo de ligação entre a aluna australiana e todos os outros alunos do grupo. A sugestão dessa afirmação aparece na linha 168, em uma fala de Jade, contígua à fala de Inácia, com a confirmação do recebimento da informação, sugerindo o fato de a aluna australiana representar uma conexão entre as línguas.

O reforço do retorno de Kathy ao Inglês com o fim de ser o elo de comunicação entre o grupo e Jade sugere um reforço de sua função de tradutora, que continua ao longo da linha 169, pela contiguidade da fala entre o recebimento da informação por Jade e o término de sua explicação, que é expandida em turnos de apoio, nas linhas 170 e 171. O apoio exercido na linha 171 por Kathy acarreta um turno de resposta de Jade, que permaneceu ausente na discussão do grupo até o momento, reforçando sua resistência a responder por não falar Português. Jade, assim, é uma conexão entre o Português, o Espanhol e o Inglês, uma vez que a troca de códigos ocorre para que ela participe da comunidade.

Na linha 173, Kathy estende a possibilidade de participação de Jade com um turno de apoio, e essa continuidade pode ser observada na linha 174, em que Jade orienta sua fala à continuação da resposta, elaborando, a partir de sua perspectiva, uma outra característica a respeito do povo brasileiro.

5.4.1.5 Redução de assimetria

A participação de Jade, até o momento, esteve orientada por ações que reconhecem uma dificuldade de compreensão do Português. Nota-se que, pelo fato de a aluna norte-americana traduzir os tópicos discutidos à aluna australiana, ocorre uma redução da assimetria existente entre Jade e os demais integrantes do grupo, porquanto, esses estudantes estiveram engajados na tarefa de discussão durante a aula, enquanto a aluna australiana não. Esse arrefecimento aqui, então, confunde-se com sua interação no grupo.

Essa relação menos assimétrica estabelecida entre Jade e os outros integrantes do grupo está diretamente relacionada ao fato de ela ser o elo de ligação entre as línguas, e Kathy de ser a ligação entre a australiana e os interactantes, na medida em que a dinâmica do grupo é impactada pela não proficiência da aluna australiana e a disposição de Kathy, nesse trecho, em exercer uma função de tradutora, que está, usualmente, relacionada ao papel de professor de línguas. Então, afirma-se que há duas possibilidades de redução de assimetria nessa estrutura de participação aluno-aluno: a primeira está relacionada à participação restrita de Jade, pelo conhecimento linguístico, e a segunda, mais relacionada à instituição, à função de traduzir de Kathy.

5.4.1.6 A recorrência do controle na interação e sequência de turnos binários

O Trecho 8 relaciona-se à passagem anterior no sentido de esboçar o protagonismo de um dos integrantes do grupo. No trecho anterior, observa-se que há o envolvimento de protagonismo pelo fato de uma aluna exercer a função de tradutora. Examina-se, nesse excerto, a recorrência do protagonismo de Inácia no que se refere ao controle da interação e à manutenção de uma organização de turnos semelhante à que se analisa em salas de aula.

O Trecho 8 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, ocorre imediatamente após Inácia iniciar uma comparação entre o Brasil e seu país. O turno inicial é uma das observações que a discente faz para sustentar seu ponto de vista sobre como analisa um padrão comportamental:

188	Inácia	=às vezes como que as pessoas van s- por sua conta, não
189		fazem assim muita questão de o outro n- eu acho que aqui são
190		mais sempre te falan=
191	Honda	=(h) (h) (h)=
192	Inácia	=te perguntam alguma coisa, querem saber de você, acho que
193		também por ser estrangeira talvez é:::a gente também tem uma
194		mira mais diferente=
195	Honda	=(h) (h) (h)
196	Inácia	no Japão como é que [é?
197	Honda	[no Japão, de novo fazer muito contrário e:::
198	Inácia	(h) (h) (h)
199	Honda	por exemplo, se você s- perder o dinhe- dinheiro no Japão,
200		acho que vorta pro, mas aqui, não acredita, não acontece se
201		perdeu o celular ou perdeu coisa importante, e:
202		()
203	Inácia	não entendi
204	Honda	ah=

205	Inácia	=se você perde o celular=		
206	Honda	=é::: se você perde Iphone		
207	Inácia	Sim		
208	Honda	Iphone no Japão=		
209	Inácia	Sim		
210	Honda	acho que o é::: vai vortar pra você, [se você perder		
211	Inácia	[ah, vai importar?= 212	Honda	Aham
213	Inácia	aqui [você		
214	Honda	[aqui se deixa o Iphone ami aqui e to- e é::: alguém vai=		
215	Inácia	=aham=		
216	Honda	[=roubar		
217	Inácia	[sim		
218	Honda	(h) (h) (h) é. eu não no Japão é normalmente de voltar se		
219		perder a coisa de mim, mas aqui::: é::: quase não, então eu		
220		acho que é::: um bom parte do Japão		
221	Juan	ah:::		

Após esse turno inicial, Inácia continua suas considerações a partir dessa comparação, na linha 192, e reconhece, ainda, que existe algo de diferente por ela ser diferente. Isso está relacionado ao fato de que as pessoas a observam como estrangeira, sendo essa a razão, em sua perspectiva, de as pessoas se aproximarem dela. Assim como na linha 191, as aspirações de Honda, na linha 195, sugerem risos, ao receber as informações de Inácia. Além disso, essas aspirações do discente nipônico parecem chamar para si a atenção do grupo e, principalmente, de Inácia, que atribui, na linha 196, um turno a esse aluno. Nota-se que, na indicação de Inácia, o aluno reconhece pelo termo “Japão”, que a ele fora atribuído um turno. Isso pode ser verificado na sobreposição de turnos da fala da uruguaia e do japonês. Honda não aguarda o final do turno de Inácia, expressando suas considerações a respeito da segunda questão orientadora, na linha 197. Suas observações a respeito de perda de pertences são recebidas com risos, na linha 198, por parte de Inácia, uma espécie de apoio para que o aluno continue argumentando a favor de sua tese, de que “de novo fazer muito contrário”.

Examina-se que, após esse turno, os dois alunos – Honda e Inácia – se engajam em uma troca de turnos, motivados pela aluna uruguaia expressar, na linha 203, não ter compreendido o que o aluno japonês informou sobre o Brasil. A aluna motiva o estudante a repetir o que falou para que ela compreenda. Na linha 205, ela o incentiva a falar. Observa-se que a sequência de negociação de sentido prossegue até a linha 217, momento em que, indubitavelmente, Inácia compreende o sentido do que Honda esboçou. Essa compreensão vem com um “sim”,

sobreposto ao termo “roubar”, ação que, segundo o aluno japonês, ocorreria caso esquecesse objetos no Brasil.

Ademais, no momento da negociação, há algumas sobreposições de fala na sequência, como na linha 211, em que Inácia tenta completar a fala de Honda na linha 210. É uma tentativa de complementação de sua fala por Inácia, que, pelo aumento entoacional, sugere que a aluna ainda não compreendeu o expresso por ele. Na linha 213, em que Inácia inicia o que acontece com um indivíduo que deixa um celular em algum lugar e o aluno japonês a interpela, na linha 214, com mais explicação, seguido de um turno de apoio, na linha 212, contíguo à fala de Honda. Os turnos finais da sequência correspondem ao término da explicação de Honda, entre as linhas 218 e 220, e um turno de apoio de Juan.

A troca de turnos observada é semelhante à que se observa em outras interações de sala de aula, na estrutura de participação professor-aluno. Por exemplo, no momento em que um professor executa uma tarefa com os alunos em interações binárias, em que ele pergunta e o aluno responde, avaliando em um terceiro turno (GARCEZ, 2006) e perguntando a um outro aluno ou ao mesmo uma outra questão, a organização é semelhante à analisada na condução da negociação entre Honda e Inácia. Essa similaridade se deve ao fato não de haver a sequência IRA, mas pela organização dos turnos, em que os alunos, alternadamente, em uma troca interacional voltada à negociação de sentido, dispõem de turnos curtos. Inácia busca a compreensão do que foi expresso, em sua ótica, de maneira incompreensível, e Honda parece não medir esforços para entrar nesse jogo de negociação.

5.4.1.7 A sobreposição de turnos

Outra questão que advém dessa passagem é a recorrência de turnos sobrepostos. Como se tem observado em outros trechos da conversa analisados neste trabalho, aqui eles também contribuem para uma redução das inequivalências entre os participantes da pesquisa nesse processo discursivo, uma vez que, ao adotar uma função de professora, atribuindo a Honda um turno de fala, há uma renovação do enquadre de sala de aula em que o professor designa ao estudante um turno de fala, ou seja, o professor escolhe quem fala e no momento certo. Com o objetivo de dar prosseguimento às atividades, contemplando mais um participante

do grupo com o direito de fala, Inácia assume um papel de um contexto naturalmente assimétrico, que tem sua assimetria reduzida pela sobreposição de turno, haja vista que a sequência de negociação também é assimétrica. A sobreposição é o momento no qual nem um nem outro domina essa microestrutura de relações no grupo de discussão.

5.4.2 Grupo 2

O grupo 2 é formado por 4 alunas intercambistas – Nell, nascida em Moçambique, mas residente nos Estados Unidos, Nin-Lee, da Coreia do Sul, Samanta, do Chile, e Raquel, da Venezuela.

Nell demonstrou-se pró-ativa em todas as atividades propostas pela docente. Suas trocas interacionais se davam, comumente, com a aluna Sylvia. O código usado entre elas, quando dos momentos de confirmação do vocabulário ou do tópico gramatical discutido, era, predominantemente, o Inglês e, com muita frequência, o Português. Isso foi, inclusive, por alguns momentos, ao longo do semestre letivo, motivo de observações por parte da professora quanto ao fato da importância de se praticar o Português, mesmo quando da checagem do vocabulário, ou, até mesmo, no momento da correção de exercícios em pares. Um outro aspecto decorrente de seu histórico cultural é que Nell é falante de Português e de Inglês.

Além dessa estudante, está presente, no grupo 2, a aluna sul-coreana Nin-Lee. Ela mostrou ser uma participante com poucas intervenções e que, sempre, interagia com o aluno Fune, de mesma nacionalidade. A aluna, em diversos momentos dos encontros, apresentava dificuldade em compreender os comandos da professora e recorria a seu colega do mesmo país para sanar suas dúvidas. Ela, raramente, colocava-se como voluntária para responder a questões e, mesmo quando convocada pela docente para tal, ela não participava, apresentando resistência.

Samanta, em muitas ocasiões, não compreendia os comandos e algumas explicações da professora, o que a motivava a recorrer a seus colegas hispanofalantes e, em muitos momentos, direcionava-se aos monitores brasileiros. Também, observou-se que essa discente não comparecia aos encontros com muita frequência.

A quarta participante do grupo, Raquel, da Venezuela, era uma aluna que se voluntariava a falar e era ativa na participação das discussões propostas pela professora ao longo do semestre. Ela demonstrava apuração crítica no que tange aos momentos em que a docente requeria a opinião dos alunos.

5.4.2.1 O turno de avaliação como desencadeador da assimetria

O Trecho 9 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, ocorre no início da interação entre as estudantes do grupo 2, logo após a distribuição das perguntas orientadoras para a discussão. É possível analisar, neste excerto, mais uma passagem em que uma aluna exerce função do papel de professora, nesse caso, por meio de um turno de avaliação.

6	Nell	Ok. (h) (h) (h)
7	Raquel	Ok
8	Nell	[(h) (h) (h)
9	Raquel	[(h) (h) (h)
10	Nell	tá muito geral
11	Samanta	(incompreensível)
12	Nin-Lee	que significa::: comportamento padrão?
13	Raquel	como [você:::
14	Nell	[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim, todo
15		mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que que (h)
16		(h) (h)
17		((todos riem))
18	Raquel	todo mundo aqui faz é::: esporte=
19	Nin-Lee	=ah:::=
20	Raquel	=por exemplo, isso é um padrão=
21	Nell	=tá, todo mundo aqui jo- joga futebol=
22	Raquel	=isso
23	Nin-Lee	Hum
24	Nell	assim=
25	Samanta	=como a maioria da gente faz sAmba=
26	Raquel	=uma [questão
27	Nell	[isso
28	Samanta	a maioria [da gente samba
29	Nin-Lee	[ah:::

Essa passagem é iniciada – imediatamente após a distribuição das questões orientadoras – com uma série de risos sobrepostos, nas linhas 8 e 9, entre as alunas Nell e Raquel, seguidos de uma avaliação, na linha 10, por parte de Nell, acerca da natureza de uma das perguntas orientadoras (“tá muito geral”). Esta é seguida por um comentário incompreensível de Samanta. Na linha 12, sugere-se que Nin-Lee dispara uma pergunta de vocabulário ao grupo, pela entonação

ascendente, relacionada ao significado do termo “padrão” (“que significa::: comportamento padrão?”).

Nota-se que Raquel, na linha 13, autosseleciona-se para responder à indagação (“como [você:::]”); no início da resposta, observa-se que esta, após o prolongamento do som final de “você”, é interpelada pela aluna Nell, na linha 14, que prossegue com a explicação que havia sido iniciada por Raquel (“[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim, todo mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que que (h) (h) (h)”).

Desse modo, Nell, em uma sobreposição da fala da aluna venezuelana, inicia um turno de resposta à indagação, informando que padrão é algo “que todo mundo faz”, seguido de uma sentença, após a pausa, com o intuito de exemplificação. Porém, no meio da sentença que ilustraria sua afirmação inicial, ocorre um prolongamento de som em “é”, o que denota dúvida. Isso é, também, sugerido pela elocução “não sei que que”, seguida por uma série de risos pela discente e por todas as integrantes do grupo. Após, Raquel completa o exemplo iniciado por Nell, informando que algo que “todo mundo aqui faz” é esporte.

Nota-se que essa autosseleção de Raquel para complementar o exemplo de Nell desencadeia, na segunda parte do par, com uma elocução contígua, a compreensão do termo em discussão por parte de Nin-Lee, o que pode ser analisado na linha 19. Na linha 20, Raquel enfatiza, na sequência de elocuições contíguas entre as linhas 18 e 22, que esse fato em relação ao Brasil é um padrão, reforçado, no turno 21, por Nell, ao mencionar a questão de “todo mundo” jogar futebol.

Analisa-se, até então, uma negociação de sentido em relação ao termo “padrão”, com turnos de explicação (as alunas elaboram, como pode ser analisado, definições e exemplificações). Na linha 21, a complementação do exemplo e o apoio oferecidos por Nell à aluna Raquel disparam um turno desta, na linha 22: nota-se que, após a aluna moçambicana-estadunidense apoiar e exemplificar a intervenção de Raquel, iniciada na linha 13, percebe-se a ocorrência de um turno de avaliação (linha 22) por parte de Raquel em relação ao que Nell informou a respeito do padrão de comportamento brasileiro (linha 21).

Posterior a esse segmento de avaliação, observa-se, na linha 23, um turno de apoio por parte de Nin-Lee, denotando que, ainda, está engajada no processo de entendimento acerca da expressão-alvo de negociação. Observa-se que Nell, com

isso, inicia um novo processo de exemplificação (linha 24) e, pela contiguidade entre sua elocução na linha 24 e a elocução de Samanta, na linha 25, percebe-se que aquela é interpelada por esta, reforçando a questão relacionada ao padrão de comportamento – dessa vez, é mencionado por Samanta o fato de que “a maioria da gente faz samba”. Com essa explicação de Samanta, Raquel, na linha 26, em uma elocução contígua, continua a explicação. Nota-se uma sobreposição de turno entre as falas de Raquel e Nell. Esta sobrepõe a fala da colega com um turno de avaliação (linha 27).

Há uma camada de redução de assimetria, pela sobreposição dos turnos, e um aumento da assimetria, pela avaliação praticada por Nell em relação ao exposto por Samanta. O par adjacente seguinte (linhas 28 e 29) sugere que Samanta destaca seu exemplo da linha 25 e, em seguida, acredita-se que Nin-Lee tenha compreendido, por fim, o termo tratado, por duas razões: o início de sua fala, na linha 29, antes de Samanta terminar sua colocação (isso pode ser analisado pela sobreposição dos turnos nas linhas 28 e 29) e pelo prolongamento do som “ah”, na linha 29.

Como pode ser observado na sequência analisada, há ocorrência das funções de informadora, exemplificadora e avaliadora. A função de informadora está relacionada, principalmente, às ações de Nell e Raquel, no momento em que esboçam uma definição do termo “padrão”. O papel de exemplificadora, que pode ser entendido como uma subcategoria da explicação, é exercido por Nell (embora não tenha obtido sucesso pela interpelação de Raquel). Além disso, essa aluna, na linha 22, exerce papel de avaliadora, juntamente com Nell, na linha 27. Nota-se, em um outro momento, a questão da dinamicidade da estrutura de relações, no momento em que Nell e Raquel exercem ações típicas de professores em sala de aula. Nesse excerto, analisam-se as sobreposições de turno como características de relações mais simétricas, na medida em que as participantes buscam responder à indagação feita, e Nell toma o turno de Raquel.

5.4.2.2 Alunos exercendo funções do papel de professor

O Trecho 10 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, representa uma passagem que ocorre após uma intervenção da professora no grupo para explicar sobre o fato de todos os alunos terem de falar:

69	Nell	=eu acho que::: não é só um, mas todo mundo (0.2) é::: se
70		you também gosta de futebol americano, você assiste o o
71		super bowl
72	Nin-Lee	hum:::
73	Nell	assim o jogo, é::: nacio- o campeonato nacional, mas
74		(0.2) não sei, não tem só um (h) (h) (h)
75	Samanta	tem questões lá em Chile, por exemplo, que você olha
76		assim que ((incompreensível)) muitas críticas de gobierno
77		y el movimientos sociais
78	Raquel	sim, por eso eu falo, en Venezuela também, en Venezuela a
79		gente gosta muito de reir de ir pra festa assim, de:
80		fazer outras questões, mas agora por é::: por questão
81		política a gente tem como padrão falar de política=
82	Samanta	=hum=
83	Raquel	acho que esse é um padrão geral (3.0)
84	Samanta	como diciamos la resposta?
85		(pausa)
86	Raquel	não cada um tem que falar [da sua comunidade
87	Samanta	[ah::: ah, ok.
88	Nell	para a segunda:::
89	Samanta	((incompreensível))
90	Nell	[(h) (h) (h)
91	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
92	Samanta	[(h) (h) (h)
93	Raquel	[(h) (h) (h)
94	Raquel	lo que hemos "pensando" también.
95	Samanta	Sí
96	Raquel	pero tem que falar mais alto para((incompreensível))
97	Samanta	a la: a la siguiente
98	Raquel	a la siguiente. está bien

Nesse excerto, momento inicial de discussão das respostas à primeira questão orientadora, em que Nell comenta, na linha 69, sobre o fato de que, de acordo com sua perspectiva, o mundo todo assiste a um jogo de beisebol, podendo se observar o papel de informadora de Nell. Ela informa ao grupo sobre a final da liga nacional de futebol americano ser muito popular. Em seguida, nota-se um apoio de Nin-Lee a sua fala, na linha 72. Ela continua, na linha 73, com informação sobre a final do campeonato. Há uma diferença entre essa informação, na linha 73, e a informação da linha 71. Nesta, observa-se que Nell está orientada à resposta da questão orientadora e, naquele, exerce função de informadora sobre o evento. Ao

final de seu turno, na linha 74, esboça sua crença sobre o fato de não haver um único padrão em seu país, terminando com risos.

Samanta toma o turno para responder à pergunta proposta e fala sobre o fato de manifestações políticas serem muito comuns, na linha 75. Nota-se que Samanta, na linha 78, toma o turno para si, a fim de comentar a colocação de Nin-Lee, com um tom de concordância, pela recepção positiva do comentário da colega. Nesse momento, há uma redução de assimetria no que diz respeito à disposição à concordância de Raquel com Samanta em relação à questão política. Todavia, Raquel não desconsidera outra possibilidade de padrão comportamental. No final da linha 81, nota-se o motivo de ela ter concordado, inicialmente, com a colega. Logo após, na linha 82, Samanta apoia o turno de Raquel, que continua sua fala com um breve julgamento sobre o padrão descrito, seguido por uma pausa. Esse intervalo antecede um turno de Samanta, na linha 84, que sugere, pelo aumento entoacional final, o fato de essa aluna não ter compreendido, ainda, o procedimento para a atividade.

Após uma pausa, a aluna Raquel se autosseleciona para responder à pergunta e orienta a estudante em dúvida, exercendo uma função de orientadora da aluna, reforçando o que se deve ser executado para a conclusão da tarefa. Nesse esclarecimento, na linha 86, observa-se que Raquel, também, indiretamente, orienta a interação do grupo por reforçar um procedimento explicitado anteriormente pela mestra.

Ao final de seu turno, nota-se que a sobreposição do turno de Samanta, além denunciar a compreensão do procedimento a ser adotado, mostra uma redução de assimetria entre as duas alunas, Raquel e Samanta, haja vista a diluição dessa inequivalência. A assimetria existente é relativa ao fato de Raquel demonstrar conhecimento acerca dos procedimentos da interação e uma aluna não saber como proceder. A redução dessa assimetria vem do entendimento da tarefa, o que pode ser observado a partir da fala de Samanta, sobreposta à de Raquel.

Na linha 88, examina-se a intervenção de Nell. Nota-se que, após Samanta demonstrar ter compreendido o procedimento, a aluna Nell utiliza um turno de condução do trabalho em grupo, orientando os participantes à segunda questão orientadora. Esse turno pode ser visto como indicativo de uma função de professora nesse grupo. Por conseguinte, a aluna reforça seu caráter de liderança.

Todavia, não é somente Nell que exerce essa função. Na linha 97, a ação de Samanta, em Espanhol, conduz a interação à questão seguinte, o que parece ter sido aceito por Raquel, a qual repete o que Samanta havia dito e expressa, após uma entonação descendente, uma aceitação dessa condução. Há, com isso, uma semelhança de ações que levam, também, a uma redução de assimetrias, pelo fato de as ações de Nell e Samanta estarem orientadas a um mesmo objetivo neste momento.

5.4.2.3 O papel de incentivadora no controle da interação

O Trecho 11 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, extraído do momento em que as alunas do grupo 2 respondem à questão a respeito do que mudariam em suas comunidades de origem, permite examinar o papel de incentivadora de Nell e Raquel, em relação a uma terceira aluna (Nin-Lee):

250	Nell	todo o mundo acha que os americanos são (cultos) assim sem
251		tem consciência de outras coisas. então eu mudaria isso
252		porque faz uma uma. (0.5) não todos os estados unidos são
253		assim mas é essa gente que faz uma:
254	Raquel	uma impresión errada [do:]
255	Nell	[sim]
256	Raquel	o que você mudaria na coreia?
257	Nin-Lee	uhm: na coreia?
258	Nell	abraça?
259	Nin-Lee	não abraça pessoas que
260	Nell	primeiro?
261	Nin-Lee	não sei
262	Nell	[(h) (h) (h)]
263	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
264	Samanta	[(h) (h) (h)]
265	Raquel	[(h) (h) (h)]
266	Nell	como é que você conhece alguém pra pela primeira vez como é
267		que você:=
268	Samanta	= saluda?
269	Nell	assim? nem toca?
270	Raquel	prazer. assim?
271	Nin-Lee	Não

Observa-se que o turno inicial da sequência representa a orientação de Nell à resposta da questão “O que você mudaria em sua comunidade de origem?”. Nota-se que Raquel toma o turno para complementar a ideia acerca daquilo que Nell considera sobre sua comunidade. Essa tomada de turno foi motivada, na linha 254, pelo prolongamento final do som no turno inicial da sequência. Em turnos

sobrepostos, Nell aceita a tentativa de complementação de Raquel, que, por sua vez, aponta Nin-Lee para responder à questão, por meio de um turno de indagação. Esse turno de pergunta pode ser observado pelo aumento entoacional marcado ao final da linha 256.

Percebe-se que Nin-Lee tem a oportunidade para agir no grupo, depois de um período de passividade. Ela está em uma aula de língua estrangeira, em uma atividade que fomenta a prática da oralidade; assim, parece reconhecer que o fato de não se engajar na discussão não contribui para o andamento da atividade. Porém, na linha 257, pelo aumento entoacional, Nin-Lee, respondendo à indagação de Raquel a respeito do que ela mudaria na Coreia, faz outra pergunta. Nesse caso, o preenchimento desse turno com uma expressão de pensamento e com outra indagação mostra uma indisposição da aluna para responder à questão. A indagação de Raquel é interpretada tanto como uma orientação à atividade proposta pela docente quanto como uma tentativa de incentivo à colega, que tem se demonstrado passiva ao longo da atividade, e, mais ainda, ao longo do semestre.

Na linha 258, Nell exerce ação que é interpretada como complementar à tentativa de incentivo à aluna. Após Nin-Lee responder à indagação inicial com uma outra pergunta, Nell percebe uma dificuldade para a aluna sul-coreana se expressar, e, nessa linha, pergunta “abraça?”. Nin-Lee esboça uma tentativa de resposta, na linha 259, e, na linha 260, Nell mostra uma tentativa de compreensão do que Nin-Lee tenta dizer. Nesse caso, há uma outra nuance de pergunta, aí é uma tentativa de compreender a expressão da aluna sul-coreana. Mas, a tentativa inicial de incentivo à estudante Nin-Lee parece ter sido em vão, uma vez que ela parece, na linha 261, de maneira inequívoca, demonstrar sua indisposição ou desconhecimento para responder à pergunta, seguida de uma sequência de risos, que pode ser interpretada como uma tentativa de descontração naquele momento em que os valores sociais positivos reclamados para a aluna coreana, conforme Goffman (1974), encontram-se desestabilizados.

Após a sequência de risos, há uma outra tentativa de incentivo à participação da aluna sul-coreana: a discente Nell mostra seu desejo, e, a partir desse momento, o objetivo não é levar a aluna a responder a essa questão orientadora específica, mas, simplesmente, participar da discussão. Isso pode ser percebido pelo teor da pergunta de Nell. Esta dispara uma continuação do apoio pela aluna Samanta, que, na linha 268, em um turno contíguo, profere “=saluda?”,

em referência à maneira como as pessoas se comportam ao se encontrarem. Na linha 271, a aluna responde, negativamente, à pergunta “como é que você conhece alguém pra pela primeira vez como é que você: =”.

Os dois turnos de pergunta, nas linhas 256 e 266, que Raquel e Nell utilizam, respectivamente, para inquirir Nin-Lee sobre seu país sugerem o incentivo dessas à integração daquele e, indiretamente, engajam Samanta na empreitada de motivar a aluna a falar. Percebe-se que esse papel de incentivadora é compartilhado, de modo mais intenso, pelas primeiras estudantes, e, com menor intensidade, por Samanta, que se atém, na linha 268, a completar a ação de perguntar iniciada por Nell, na linha 266.

Esse trecho do áudio mostra o papel de alunos mais participativos na ajuda ao colega que, reconhecidamente, é tímido, ou não se sente confiante para participar da atividade. Isso fica evidente no momento do incentivo, cujas ações adquirem subformas (FOUCAULT, 1972), por meio de uma pergunta orientada à efetivação da atividade, na linha 256, outra relacionada à checagem de informação duvidosa, linha 258, e uma terceira, na linha 268, direcionada à complementação de uma pergunta inicial.

5.4.2.4 O reforço do papel de professora de Raquel

O Trecho 12 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, ocorrido imediatamente antes do início do debate acerca da questão orientadora “Em que medida você se sente diferente em sua comunidade no Brasil”, ilustra o reforço do papel de professora de Raquel:

345	Nell	mal é ser feminista. mas ser feminista é só querer igualdade
346		(transcrição duvidosa) se você é feminista é uma coisa feia
347		assim você num odeia os homens e não é isso. não é querer
348		[igualdade]
349	Raquel	[igualdade].es trabalho da mulher também. mas aqui eu acho
350		que é muito machista.
351	Nell	que as mulheres não ganham a mesma coisa o mesmo dinheiro
352		pra mesma
353	Raquel	pras mesmas dificuldades ((transcrição duvidosa))
354	Nell	sim. talvez um professor. dessa aula ganharia mais do que o
355		Danita. porque ela: porque:
356	Raquel	sério? eu não sabia isso
357	Nell	isso acontece em todo lugar. eu acho que isso acontece em
358		todos lados mas ninguém sabe
359	Raquel	bom a la venezuela no

	360	Nell	não?
	361	Raquel	pelo menos pra trabalho ((incompreensível)) acho que no. Mas
	362		depende mais da hierarquia que você tem e: do cargo que você
	363		((incompreensível)) por ser mulher
	364	Nell	eu acho que depende de muitas coisas. assim se você está
	365		trabalhando num emprego há vinte anos, não sei acho que você
	366		ganha mais mas quando começar é: complicado =
	367	Raquel	= é complicado. todas responderam? Ok
	368		em que medida você se sente diferente em sua comunidade no
	369		brasil?

No Trecho 12, há uma troca interacional entre Nell e Raquel, em que Nell inicia uma sequência, travando discussões sobre a questão do feminismo. Informa que, em sua perspectiva, feminismo é querer igualdade. No término do turno inicial, há uma sobreposição de turno, que sugere uma redução de assimetria entre a aluna venezuelana e a estudante moçambicana-estadunidense. Nota-se que Raquel concorda com o que foi dito por Nell, esboçando sua visão a respeito do fato de considerar o Brasil um país machista. Percebe-se que, após as alunas se engajarem nessa discussão a respeito dos direitos das mulheres, Raquel esboça, na linha 367, uma preocupação: deseja saber se todos os participantes já haviam respondido à questão discutida naquele momento. Isso pode ser percebido pelo aumento entoacional, ao final dessa linha. Além disso, sugere-se que a aluna tenha obtido uma sinalização não verbal das outras discentes para uma resposta positiva, já que, imediatamente após essa ação de perguntar, ocorre uma ação de confirmação, ao final dessa linha: “ok”. Um outro momento desse trecho do áudio, que reforça o papel de Raquel na condução da interação, não é somente no momento da checagem se todos haviam respondido, mas também na linha 368, em que a aluna inicia a orientação à pergunta orientadora “Em que medida você é diferente em sua comunidade no Brasil”.

Houve um outro momento interessante, nesse grupo de discussão: foi aquele em que Raquel enfatiza esse papel, que é ilustrado pelo seguinte excerto (Trecho 13 dos registros em áudio da aula examinada), anterior à discussão da sétima questão orientadora:

398	Raquel	intención racista não
399		mas você sente [que] isso lo fazem diferente da comunidade
400	Samanta	[sí]
401	Raquel	Você
402	Nin-Lee	é: é muito diferente de uma cultura de desta com
403		((incompreensível))
404	Nell	mas você sente diferente, sente que todo o mundo está
405		olhando pra você (0.5) assim, porque você é coreana, você
406		sempre sente que todo o mundo está olhando pra você
407		((incompreensível))
408	Nin-Lee	o turista a: andando de bicicleta (transcrição duvidosa)
409	Nell	[(h) (h) (h)]
410	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
411	Samanta	[(h) (h) (h)]
412	Raquel	[(h) (h) (h)]
413	Nell	essas coisas. em que medida é machista e um pouco sexista
414		aqui. as mulheres aqui... tentam fazer uma coisa que não
415		((incompreensível))
416	Raquel	é: sete. o que você faz que te aproxima ou distancia de sua
417		comunidade de origem no Brasil
418		(5.0)

Mais uma vez, Nin-Lee é a última participante do grupo a se pronunciar sobre as questões e o faz por meio de uma atribuição de uma outra aluna. No caso dessa sequência, na linha 401, Raquel aponta a aluna sul-coreana para falar como se sente diferente na comunidade em que mora no Brasil. A aluna esboça dificuldade para responder e é apoiada, na linha 404, por Nell.

Um outro momento no Trecho 13, em que Raquel reforça sua função de controle da interação é no direcionamento à sétima questão de discussão, na linha 416, após o comentário de Nell. Nesse caso, ela não ratifica quaisquer colegas. Em resumo, o reforço desse papel se dá por meio de duas formas: a primeira é relativa à preocupação da discente com o fato de todos os estudantes terem respondido à questão proposta, e a segunda é a atenção dada ao prosseguimento da atividade por meio da discussão da próxima pergunta proposta pela docente. No trecho anterior à sétima pergunta orientadora, o controle é analisado não só a partir da atribuição de turno, mas também pela orientação a essa questão orientadora. No caso do primeiro trecho, a aluna Raquel tinha exercido, até então, junto à aluna Nell, funções do papel de aluna, discutindo, destacando questões, emitindo sua opinião sobre um tópico, como o convite feito pela professora requeria. Ao final da sequência, reforça funções de professora, que contribuem para um aumento nos níveis de assimetria em relação aos outros alunos. No caso da segunda sequência, Raquel a inicia com um comentário sobre racismo, exercendo papel de aluna e, em seguida, atribui um turno a Nin-Lee e projeta a continuação da discussão. É nesse

sentido que o papel, como Goffman (1974) expõe, é moldado, interativamente, no desempenho de ações sociais.

5.4.3 Grupo 3

O grupo 3 é formado por 4 alunos intercambistas – Fune, da Coreia do Sul, Robert, dos Estados Unidos, Sylvia, da Costa Rica e Mercedes, da Colômbia.

Percebeu-se que, ao longo do semestre, o aluno sul-coreano interagia com a professora no sentido de responder a questionamentos propostos, com poucas indagações. O aluno apresentava dificuldades com questões gramaticais e de pronúncia do Português e, com isso, comumente, recorria a Nin-Lee em sua língua nativa para tirar alguma dúvida ou fazer algum comentário relacionado à aula.

Robert havia chegado ao Brasil há pouco tempo, juntamente com a aluna Kathy. Nessa visita, esse estudante, por meio da colega Nell, contatou a professora com a finalidade de checar a possibilidade de assistir a algumas aulas experimentais antes de retornar à sua comunidade de origem. Assim como na participação de Kathy no encontro, consideramos que os desdobramentos da presença do aluno nessa comunidade de prática tenha suscitado interações específicas, como será analisado nesta seção.

Sylvia, falante nativa de Espanhol e Inglês, sempre funcionou como um elo de ligação na sala de aula. Ela, em vários momentos do semestre, falava em Inglês ou em Espanhol para prover explicações aos colegas hispano-falantes ou à aluna Nell. Exerceu inúmeras ações em sala de aula que possibilitaram a continuação da comunicação em atividades ou trechos de atividades que acarretavam dúvidas. Por vezes, alguns alunos direcionavam perguntas em Espanhol diretamente a ela. No que diz respeito à posição da aluna na sala de aula, ela, na maioria das vezes, assentava ao lado de Nell, na primeira fileira de carteiras, o que facilitava trocas interacionais em Língua Inglesa. Observou-se que essa estudante não se esforçava para auxiliar os colegas falantes nativos de Espanhol quanto a questões de Português, voltando-se para o fundo da sala, onde a maioria desses participantes encontrava-se assentada.

Por sua vez, a aluna Mercedes, assim como Inácia, exibia uma postura ativa nos encontros, inquirindo a professora sobre o tópico gramatical abordado, mostrando interesse por saber sobre a origem de termos que não conhecia. Nesta

pesquisa, foi analisado, ainda, o fato de a aluna ser proficiente em Português, o que lhe permitia comentar sobre questões que a maioria de seus colegas não comentava, principalmente tópicos relacionados à política. Observou-se que sua politização era bem marcada, emitindo sua opinião, de uma forma pró-ativa, acerca de problemas enfrentados pela sociedade.

Observa-se, no Trecho 14 dos registros em áudio da aula examinada, extraído do início da interação do grupo 3, em que é possível observar uma sequência de apresentação dos alunos, anterior ao início da tarefa designada pela mestra:

1	Robert	no español er:::sin español
2	Mercedes	ah:::, ta
3	Sylvia	are you from Michigan? (0.2) where?.
4	Robert	(Saint Albers). where my university [is
5	Sylvia	[yeah I'm looking for ()
6	Robert	Cool
7	Mercedes	e ele fala coreano ah
8	Todos	(h) (h) (h)
9	Robert	are you from Korea?
10	Fune	Sim
11	Robert	where are you from?
12	Mercedes	Colômbia
13	Robert	Colômbia? (1.0) I had a::: a flight flyover in Bogotá.
14	Mercedes	Bogotá?
15	Robert	Bogotá.
16	Sylvia	where were you heading?
17	Robert	to Peru.
18	Sylvia	Good
19	P	ok.
20	Robert	Yeah
21	P	good luck! [(h) (h) (h)
22	Robert	o(h)b(h)r(h)i(h)g(h)a(d)o
23	Mercedes	brigado (h) (h) (h)

Nesse excerto, nota-se uma preocupação inicial de Robert, na linha 1, em proteger sua face (GOFFMAN, 1980), no momento em que se exime de habilidades linguísticas para falar Espanhol. Nesse momento, observa-se que Mercedes, na linha 2, aceita a colocação de Robert, mostrando compreender o fato de o aluno não possuir um nível de Espanhol suficiente para comunicação. Ocorre uma tomada de turno por parte de Sylvia, que usa a Língua Inglesa para se dirigir a Robert e indagá-lo, na linha 3, sobre sua origem nos Estados Unidos. A micropausa sugere que o aluno tenha lançado mão de algum tipo de linguagem não verbal, a fim de responder

ao questionamento de Sylvia, que prossegue sua questão de um modo mais específico, buscando saber qual é o nome da cidade de Robert.

Ao informar, na linha 5, sobre seu interesse na instituição de ensino em que o aluno cursa graduação, Robert finaliza sua interação com Sylvia, na linha 6, julgando, positivamente, o que ela lhe informou acerca de seu interesse. Nota-se, ainda, o fato de que isso tenha acontecido antes de ser distribuída a esses estudantes a proposta de discussão em grupo, em uma tira de papel.

A interação entre Sylvia e Robert é interrompida pela tomada de turno da aluna Mercedes, na linha 7, em que ela sinaliza uma preocupação em incluir Fune na interação do grupo, uma vez que ele não havia se manifestado ainda. Atenta-se para o fato de que essa inclusão rompe o enquadre de conversa pessoal entre Robert e Sylvia, para uma orientação de trabalho em grupo.

O fato de esses dois participantes do encontro estabelecerem um canal de comunicação inicial em Inglês pode ter acarretado o interesse de Mercedes em, pró-ativamente, na linha 7, mencionar que aquele participante era falante de coreano, o que é recebido com risos por todos, na linha 8. Os risos, na linha 8, sugerem um sinal de que os alunos não esperavam que um participante do grupo tomasse parte da apresentação de outro aluno.

Após o turno de risos dos integrantes do grupo, a atenção é voltada para Fune, que conhece, minimamente, estruturas básicas da Língua Inglesa, uma vez que o estudante novato, na linha 9, direciona uma pergunta em Inglês, usando a informação repassada por Mercedes, na linha 7, referente à sua origem – um turno que se aproxima da checagem de informação – obtendo uma resposta em Português, na linha 10. Percebe-se que o aluno novato, na linha 11, preocupa-se, além disso, em questionar Mercedes, também em Inglês, sobre sua origem, para obter uma informação desconhecida, tendo recebido essa informação em Português. A aluna tece, a partir dessa informação, um comentário pessoal, na linha 13, sobre a capital colombiana, Bogotá.

O aumento entoacional seguido pela pausa, na linha 13, sugere que, anterior ao comentário de Robert sobre uma experiência que teve na referida cidade, realizou uma checagem da informação pessoal repassada por Mercedes. A sequência das linhas 14 e 15 apresenta uma checagem de informação pela aluna colombiana – haja vista o aumento entoacional na primeira parte do par – a respeito

da confirmação de ser Bogotá o local onde Robert teve a experiência descrita, e a informação confirmada por ele, na segunda parte do par.

Após essa interação entre Robert e Mercedes, observa-se que essa aluna lança uma pergunta, na linha 16, a Robert, sobre o destino final de sua viagem. Ela teve a resposta, na linha 17. Essa interação é finalizada com um turno de Sylvia, na linha 18, fazendo uma avaliação do fato. Após a troca de informações entre esses dois participantes do encontro, a professora se aproxima do grupo com as perguntas orientadoras para a discussão (na linha 19, nota-se essa intervenção, que é acompanhada, na linha 20, de um turno de apoio de Robert relacionado à avaliação expressa por Sylvia anteriormente).

A docente utiliza a Língua Inglesa para se comunicar com Robert, motivando-o, na linha 21, para a execução da atividade, porquanto, ela estava ciente do fato de que o aluno não era falante de Língua Portuguesa. As aspirações, após a fala da professora, sinalizam o tom sarcástico daquela motivação. Na linha 22, Robert agradece ao desejo da professora em Português, com risos, seguido de um reforço positivo da docente, na linha 23.

5.4.3.1 Redução de assimetria e as relações de poder

A sequência seguinte (Trecho 15 dos registros em áudio da aula examinada) ocorre após uma pausa longa, posteriormente à distribuição das questões orientadoras aos alunos. Observa-se que o momento de silêncio se deu pela leitura das perguntas propostas pela professora, já lidas por ela, de maneira superficial, antes da divisão dos grupos.

25	Fune	o que significa padrão?
26	Mercedes	[padrão
27	Sylvia	[padrão é:::
28	Mercedes	Standard
29	Sylvia	é, sim. é uma coisa que (pausa) todo mundo faz igual é:::
30	Mercedes	por ejemplo, um [padrón de
31	Sylvia	[padrón
32	Mercedes	de comportamento das pessoas um padrão de comportamento na
33		Coreia
34	Fune	ah:::
35	()	ou o padrão
36	Sylvia	[pattern
37	Robert	[pattern?
38	Sylvia	Yeah
39	Robert	padrão?

	40	Sylvia	padrão! yeah.
	41	Mercedes	por exemplo, o padrão aqui é quando as pessoas se
	42		encontram dão um beijo e um abraço
	43	Fune	ah:::
	44	Mercedes	nos Estados Unidos, isso não é um padrão. e:::
	45	Robert	pattern?
	46	Sylvia	pattern=
	47	Mercedes	padrão, padrão
	48	Sylvia	então, Fune, queremos saber (duvidoso)

No Trecho 15, nota-se que, inicialmente, pelo aumento entoacional analisado na linha 25, Fune trata de construir um questionamento acerca do sentido do termo “padrão”, presente na primeira questão proposta pela professora. Assim, ele dispara a negociação de sentido desse item lexical.

A sobreposição de turno que segue, nas linhas 26 e 27, sugere que o empreendimento das duas alunas, Sylvia e Mercedes, a fim de esclarecerem a dúvida de Fune caracteriza uma tentativa de agir em função de um objetivo específico, ou seja, fazer com que o discente compreenda o significado do termo e, conseqüentemente, entender a questão proposta. Nesse sentido, Sylvia e Mercedes se disponibilizam a auxiliá-lo na negociação, e isso culmina no início de um turno de explicação pelas discentes.

Nota-se que, nesse momento, há uma redução de assimetrias de ação no grupo, no sentido de que a assimetria entre as duas alunas pela tentativa de explicarem o significado do termo é reduzida, pois, nenhuma, inicialmente, desponta como aquela que, efetivamente, sana a dúvida de Fune, nesse momento da interação. Em seguida, essa redução assimétrica entre os alunos é interrompida pela ação de Mercedes, que exerce o papel de tradutora para ajudar o aluno, na linha 28. O uso da Língua Inglesa sugere uma assunção, por parte de Mercedes, de que Fune compreenderia o termo nesse idioma. Assim, a função assumida pela aluna colombiana nessa ação contribuiu para a emergência de um contexto assimétrico, visto que ela utiliza-se de uma ação que a posiciona como uma referência a Fune naquele momento.

Após a tentativa inicial de Mercedes no sentido de esclarecer a dúvida de Fune, Sylvia continua, na linha 29, a intervenção da colega, com um segmento complementar explicativo, confirmando, de maneira enfática, no início de seu turno, o fato de que Mercedes havia afirmado algo procedente. Sylvia avalia, autoriza e explica o que Mercedes havia expressado. Percebe-se que a aluna colombiana,

tendo iniciado o turno de tradução, disparou um turno de avaliação por parte da discente costa-riquenha, juntamente com a explicação do termo “*standard*”.

Pela análise da sequência, nota-se que essa avaliação de Sylvia funcionou, também, como uma confirmação de que se tratava de um termo correto a ser usado para se fazer referência à palavra “padrão” e, além disso, para introduzir e reforçar a explicação que seria posteriormente fornecida, haja vista a ênfase dada no começo por Sylvia, pela parada na fala (o ponto final mostra isso).

Nota-se que esse turno predominantemente de explicação é seguido por exemplificação, por Mercedes, na linha 30. As duas alunas complementam o papel de professor, exercendo ações que se complementam para ajudar Fune.

Esse é um momento em que é iniciada uma outra redução de assimetria no que se refere à sobreposição de turnos. Mercedes é interpelada por Sylvia, na linha 31, sobrepondo seu turno àquele de Mercedes. Esta completa, em seguida, nas linhas 32 e 33, o exemplo iniciado anteriormente, aplicando-o ao país de origem de Fune, que, na linha 34, sugere, pelo prolongamento da expressão “ah”, ter compreendido o explicitado pelas duas alunas.

Na linha 35, há uma tentativa de Mercedes de iniciar um novo exemplo ao aluno sul-coreano sobre a dúvida, complementando o que ela e Sylvia haviam explicitado; todavia, não se observa a continuidade desse novo exemplo, haja vista o fato de Sylvia usar a expressão em Inglês que, comumente, designa padrão no contexto da pergunta proposta pela professora. Ela inicia, assim, na linha 36, uma sequência de negociação de sentido acerca do item lexical “padrão”, com o aluno Robert.

Observa-se, mais uma vez, uma sobreposição de turno na interação do grupo, mas trata-se de uma sobreposição, que não apresenta redução de assimetria entre Mercedes e Sylvia, pois as duas concorriam com papel de explicadoras. Nesse caso, no jogo interacional entre Sylvia e Robert, a aluna, utilizando-se da Língua Inglesa, realiza um papel de ligação entre os outros alunos e o discente estadunidense, executando um papel de tradutora e explicadora, e o aluno exercendo papel de aluno.

Na sobreposição de turnos, nas linhas 36 e 37, o aumento entoacional de Robert mostra que lhe é necessária, ainda, uma confirmação a respeito do sentido da palavra “padrão”, e se segue com um turno de avaliação de Sylvia, na linha 38.

Observa-se que esse turno de avaliação é referente à dúvida do aluno no turno sobreposto e pode, ainda, funcionar como uma resposta.

Na linha 39, percebe-se uma extensão de resposta pós-avaliação, que, também, pode funcionar como uma reafirmação da necessidade de ser confirmado o sentido a Robert, mas também, nesse caso, a correta pronúncia da palavra no Português, já que o aluno estadunidense lança mão, dessa vez, do item lexical nessa língua. Robert obtém de Sylvia a confirmação do termo “padrão” no Português, seguido de uma avaliação da aluna costa-riquenha, na linha 40. Nota-se que o início dessa sequência entre esses dois participantes – disparado pela tradução feita por Sylvia – é geradora de dúvidas por parte de Robert – preocupado em utilizar a palavra no Português – e, por conseguinte, exercendo um papel de avaliadora, Sylvia checa a pronúncia e o vocábulo em questão.

Após essa sequência de negociação, a interação no grupo prossegue com Mercedes fornecendo um outro exemplo sobre o termo motivador da discussão, nas linhas 41 e 42, recorrendo ao que, a seu ver, considera como padrão de comportamento no Brasil e obtém, mais uma vez, a confirmação de Fune, na linha 43. Além disso, ela completa a exemplificação com informações a respeito daquilo que vê como um não padrão, nos Estados Unidos, na linha 44, sugerindo que essa comparação auxilie na confirmação do entendimento por parte de Fune.

O final do turno de Mercedes, na linha 44, sugere que a aluna continuaria a exemplificação. Robert, novamente, mostra a necessidade de confirmação, na linha 45, do sentido da palavra “padrão” e, em Inglês, direciona sua pergunta a Sylvia. Essa análise é possível pelo fato de esse turno de questionamento ser seguido por uma pronta resposta dessa aluna, na mesma língua, na linha 46. Nota-se que a contiguidade da elocução de Mercedes, na linha 47 – expressando, novamente, o termo “padrão” duas vezes na língua-alvo do encontro – em relação ao final do turno de Sylvia, sugere a atenção da aluna colombiana à nova troca interacional entre Sylvia e Robert e demonstra a orientação daquela ao “falar Português”, objetivo proposto pela professora. Além de Mercedes se orientar à preocupação em falar Português, ela reitera o termo a ser entendido como parte fundamental da questão orientadora proposta. A sequência de negociação de sentido é finalizada, na linha 48, com Sylvia se direcionando a Fune, solicitando que ele responda à primeira questão orientadora.

Embora a transcrição da segunda parte da fala de Sylvia seja duvidosa, o turno dessa participante caracteriza-se como de ordem e orientação, exibindo um dos atos propostos por Sinclair e Coulthard (1975) e Mehan (1979), denominado *diretivo*. Por meio dele, realiza-se a ação de “fazer agir”, promovendo uma ordem aos interlocutores ratificados (GOFFMAN, 1974) da interação, porquanto, ela conclama o aluno sul-coreano a responder à questão, na primeira parte “então, Fune”. A atribuição de turno praticada pela aluna sugere que ela assume, nesse momento, um papel de orientadora e, por conseguinte, controladora da interação, ao ratificar o participante sul-coreano e sinalizar ao grupo que, a partir daquele instante, o objetivo principal seria o seguimento da atividade.

Sylvia inicia a conversa como uma professora, explicitando a tradução, já sabendo do que se tratava, considera-se um turno de esclarecimento de sentido. Nota-se que, no início da interação, na linha 28, Mercedes também utiliza a mudança de código para esclarecer a dúvida de Fune. Portanto, nessa sequência, as duas participantes, Sylvia e Mercedes, exercem funções que são, tipicamente, reconhecidas como atribuições do representante institucional na condução da interação, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, traduzir, ratificar e avaliar.

Assinala-se, nesse sentido, que a moldagem das relações entre os alunos sugere, mais uma vez, a dinamicidade da estrutura de poder desse contexto, em que ações do papel de professor são exercidas por aqueles que estão, hierarquicamente, em uma camada inferior à do docente. Mas essa dinamicidade apontada por Foucault (1972) pode ser analisada no sentido da maleabilidade das funções desses participantes nos grupos, pois, na relação com o colega, podem exercer, também, a função de aluno, que é, por exemplo, responder às perguntas orientadoras. Assim, pode-se afirmar, os que tomam ações para o controle da interação podem não ser vistos como professores pelos colegas, mas estabelecem uma inequivalência ecoada pelo papel do professor, que, por sua vez, inclina à instituição.

Observa-se que a redução de assimetrias na sequência analisada, nesse microespaço, em um contexto mais amplo, vem por meio das sobreposições de turno entre alguns participantes, no caso da sequência analisada, na concorrência entre as alunas na explicação do sentido do termo “padrão” a Fune e a orientação ao falar Português por Mercedes.

Deve-se atentar, ainda, para um outro segmento, no grupo 3, em que é possível analisar ações do papel de professora exercidas por alunos, mais especificamente, a recorrência de dois turnos de esclarecimento de informação sobre procedimentos para discussão, pelas alunas Sylvia e Mercedes.

Observa-se, no Trecho 16, um outro momento em que há redução de assimetria. Porém, ela é notada no momento em que as alunas Sylvia e Mercedes estão engajadas no auxílio ao colega Fune. O diálogo ocorre após uma intervenção da professora no grupo com a finalidade de esclarecer uma dúvida referente à primeira pergunta orientadora. A dúvida era se eles deveriam discutir, inicialmente, sobre um comportamento padrão na comunidade em que estão no Brasil ou em que moram, em seus países de origem, como se pode observar no Trecho 16 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir:

57	Fune	ah, então tem que::: complementar sobre padr-
58		comportamento padrão brasileiro?
59	Sylvia	é.
60	Mercedes	no geral, algo que existe no comportamento de todas as
61		[pessoas
62	Fune	[ah ah ah (3.0) ainda não entendi tudo sobre comportamento
63		padrão
64	Mercedes	Você pode ser um pouco mais específico também, assim como
65		um comportamento de::: é::: entre família, um amigo, do
66		namorado, não sei.
67	Fune	ah, na Coreia quando cumprimentar ca- com outras pessoas
68		é::: tem que fazer como como isso é:::
69	Sylvia	aham=
70	Fune	=é, so, é, é
71	Sylvia	non non sé falar i(h)s(h)s(h)o en Português
72	Robert	Bow
73	Sylvia	Alright
74	Fune	[bow
75	Robert	[bow
76	Mercedes	[bow
77	Nin-Lee	bow do inglês
78	Fune	isso significa respeita quando a gente encontrar a
79		primeira vez então depois ser amigos é:::

O excerto é iniciado com Fune, na linha 57, indagando aos colegas do grupo, após a orientação da professora, se o objetivo inicial seria, além de comentar sobre o comportamento padrão em seu país, complementar sobre um comportamento padrão brasileiro. Observa-se que o aluno tem seu turno tomado pela resposta de Sylvia, na linha 59, com uma confirmação de que seu pensamento está correto.

Mercedes complementa a confirmação de Sylvia a partir de uma descrição mais detalhada acerca do procedimento, nas linhas 60 e 61. Ao final de seu turno, na linha 61, Sylvia é interpelada por Fune, o que é sugerido pela sobreposição de fala. Esse aluno, mesmo com a ajuda das colegas, parece não compreender, efetivamente, a questão relativa a “padrão de comportamento”, objeto da discussão, por sua afirmação, após um momento de silêncio no intervalo das linhas 62 e 63, não ter compreendido “tudo” sobre comportamento padrão.

Mais uma vez, percebe-se uma tomada de turno de Mercedes, tecendo esclarecimentos mais específicos, no intervalo entre as linhas 64 e 66 ao aluno Fune. Observa-se, no turno desse aluno, nas linhas 67 e 68, que há compreensão a respeito de “comportamento padrão”, e o aluno inicia, desse modo, um turno de resposta à primeira pergunta para discussão, informando sobre uma situação de encontro social em seu país que exigia um gesto específico para a interação. Esse gesto específico, considerado pelo aluno como um padrão de comportamento na Coreia, só é esclarecido na sequência de turnos entre as linhas 71 e 79. Sylvia, na linha 69, lança mão de um turno de apoio ao aluno sul-coreano, que continua se esforçando para se lembrar da expressão que designaria aquele gesto considerado padrão em seu país. Sylvia assume que desconhece o termo em Português, o que caracteriza, ao mesmo tempo, uma redução da assimetria, pelo fato de ela ter sido uma das referências para o aluno no grupo e uma preocupação em se orientar ao objetivo da atividade proposta, haja vista a preocupação.

Nota-se que a preocupação em se expressar, de modo verbal, aquele gesto em Português é logo interrompido pelo reconhecimento de Robert da maneira como aquele gesto é dito em Inglês, na linha 72, o que é reconhecido por Sylvia e pelos demais componentes do grupo, a partir da linha 73. A preocupação agora recai não sobre o “falar português”, mas na verbalização do termo, já que a sequência sugere que os integrantes já haviam compreendido o significado daquilo que Fune tentou explicar na linha 68 (“tem que fazer como isso é:::”). O turno final mostra uma ênfase dada por Fune à questão cultural do gesto, como sinal de respeito.

Nessa sequência, fica claro o engajamento das alunas Sylvia e Mercedes na explicação das dúvidas do aluno Fune, exercendo ações que orientam os trabalhos do grupo. Enquanto a primeira toma partido para confirmar uma dúvida do aluno sul-coreano e o apoia, quando, finalmente, ele responde à questão proposta, a segunda usa turnos mais longos, com conteúdo mais específico acerca do sentido

da proposta da atividade e, efetivamente, abre caminho para que Fune responda à questão proposta. Cabe destacar que não é por acaso que esse aluno responde à questão 1 inicialmente. Como analisado no trecho anterior a este, a resposta do discente sul-coreano, na linha 67, deve-se à atribuição de turno de Sylvia, na linha 48 (“então Fune, queremos saber”).

Existe a questão relativa à redução da assimetria dessa interação. O reconhecimento de Sylvia a respeito de não saber como dizer um termo em Português gerou uma redução de assimetria em relação a Fune, visto que ela exercia uma ação de orientadora e apoiadora do discente, juntamente com Mercedes. Quando nenhum dos integrantes do grupo conseguia verbalizar o que havia sido expresso por meio de linguagem gestual por Fune, Robert, que exerce um ato informativo (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1979), lança mão do termo em Inglês. Além disso, na tentativa de Mercedes esclarecer, inicialmente, a dúvida de Fune, nas linhas 60 e 61, há uma redução de assimetria pelo fato de ela exercer a função de informadora e orientadora e de haver uma sobreposição de seu turno e o turno de Fune, na linha 62.

5.4.3.2 A mudança de código de Sylvia e o controle da interação por Mercedes

A interação do Trecho 17 ocorre após Sylvia fazer uma comparação entre a Coreia e a Costa Rica, ao responder à primeira questão orientadora. É possível observar uma troca interacional entre Sylvia e Robert, motivada pela incompreensão do aluno estadunidense do que havia sido dito anteriormente, no momento em que Sylvia traduz a Robert as informações. Observa-se, também, no Trecho 17 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, a função de orientadora dos trabalhos sendo exercida, mais uma vez, por Mercedes:

102	Sylvia	a primeira vez que vocês se conhecem, dão dois beijos,
103		depois só um e um abraço
104	Robert	one for her who?
105	Sylvia	so when you first meet, two kisses and then after like you
106		know each other [it's just
107	Robert	[it's just one
108	Sylvia	a kiss and a hug
109	Robert	a kiss and a hug?
110	Sylvia	yeah. then=
111	Robert	=is that in [Brazil, too?
112	Sylvia	[that's here, yeah. in Costa Rica=
113	Robert	=or in Costa Rica?

114 115	Sylvia	that's here, in Costa Rica it's just one kiss, always we never hug
116	Robert	no hugs?
117	Sylvia	hugs definitely=
118	Robert	ok (h) (h) (h)
119	Sylvia	but two kisses is too European for us
120	Robert	oh, yeah
121 122 123	Sylvia	ah:::também? não sei, talvez um::: como se fosse assim um profissional um beijo e um abraço, uma ideia assim, mas::: é não como Costa Rica
124	Mercedes	outro::: outro comportamento padrão?

A sequência é iniciada, nas linhas 102 e 103, com a confirmação de Sylvia de que, em sua perspectiva, há, no Brasil, um padrão de saudação. Imediatamente após, o aluno Robert mostra não compreender, na linha 104, o que foi dito. Com isso, Sylvia reinicia, na linha 105, sua função de tradutora e informadora. Observa-se que a aluna informa a Robert sobre um comportamento, que, na perspectiva dela, é padrão no Brasil. A estrutura assimétrica, nesse início da interação entre Sylvia e Robert, é referente ao fato de o aluno recorrer à colega para poder compreender o que estava sendo discutido.

Nesta pesquisa, enfatiza-se que o importante é estabelecer um canal de comunicação, e, além disso, de inclusão do aluno no grupo, já que ele não é falante de Português. Muito embora Robert tenha esboçado uma tentativa de compreender o que Sylvia falava em Português – o que é sugerido por sua entonação ascendente, ao final de seu turno, na linha 104 – não conseguiu compreender a informação de Sylvia. Recorreu àquela que exerce função de tradutora. Essa assimetria é arrefecida pela tomada de turno de Robert, na linha 107, acompanhada da sobreposição de seu turno ao turno de Sylvia. Em seguida, ocorre uma sequência de negociação, a fim de saber se aquele padrão descrito na linha 105 por Sylvia é do Brasil ou da Costa Rica. Na linha 111, Robert havia considerado que as características daquele padrão descrito por Sylvia haviam sido a respeito da Costa Rica, e não acerca do Brasil. Por sua entonação ascendente, ao final de seu turno nessa linha, o aluno norte-americano indaga a aluna para esclarecer sua dúvida.

Observa-se, pela sobreposição de turnos nas linhas 111 e 112, que Sylvia, prontamente, exerce a função de corretora de informação. O foco, naquele momento, era o Brasil, e não a Costa Rica. No mesmo turno, na linha 111, Sylvia adota a função de informadora, também, pois esboça o padrão de comportamento

na Costa Rica, mas, com um turno contíguo ao seu, Robert a questiona, pela subida entoacional, se aquela descrição que seria iniciada era sobre a Costa Rica.

Na linha 114, Sylvia enfatiza que falava sobre o Brasil e reinicia a informação sobre a Costa Rica. A negociação da informação prossegue com Robert até o momento em que, na linha 121, Sylvia retorna ao uso do Português como canal de comunicação com os outros integrantes do grupo, informando, ao final de seu turno, na linha 122, que esse padrão brasileiro não é como o padrão na Costa Rica.

Observa-se, ainda, ao final dessa sequência, após o empreendimento de Sylvia com Robert, que Mercedes, mais uma vez, controla a interação. Esse controle se deve ao fato de a aluna iniciar, na linha 124, o retorno à estrutura da atividade, ratificando o grupo para o prosseguimento da tarefa, discutir sobre um comportamento padrão. Assim, novamente, Sylvia exerce uma função de aluna referência para um dos membros do grupo, é a ela a quem Robert recorre, no momento em que não compreende o que é dito, para obter esclarecimentos.

5.4.3.3 A sustentação da face de Robert e o papel de tradutora de Sylvia

O Trecho 18 dos registros em áudio da aula examinada, a seguir, ainda no grupo de discussão 3, ilustra uma ligeira tensão entre Mercedes e Sylvia, além do reconhecimento pela aluna colombiana da função predonimante exercida pela aluna costa-riquenha. Por fim, examina-se a tentativa de sustentação da face de Robert por Sylvia.

147	Sylvia	a segunda
148	Mercedes	você=
149	Sylvia	=[(h) (h) (h)
150	Mercedes	[(h) (h) (h)
151	Sylvia	that's ok (h) (h) (h)
152	Robert	that's ok
153	Mercedes	(h) (h) (h) a traductora
154	Robert	so in Colômbia people are happy, is that? fe- what is it?
155	Sylvia	yeah, feliz is happy, it's just talking about like
156		differences ah::: like behavioral patterns juts like
157		there's like a ti:::me that when like Colombia could be
158		considered pretty politically politically liberal
159	Robert	Yeah
160	Sylvia	but there's so much alike ah::: I don't wanna say
161		ignorance but like like if you go to different regions of
162		the country are not to look like that . people perceive it
163		there's so much diversity yeah. there are a lot of
164		misconceptions about what Colombia is like now I guess.

			yeah (h) (h) (h)
	165	Mercedes	(h) (h) (h)

O momento destacado no excerto acima diz respeito ao ocorrido após uma troca interacional entre Sylvia e Mercedes, posterior ao direcionamento da aluna colombiana no trecho anterior. Após esse direcionamento, ocorre uma conversa entre essas estudantes a respeito do comportamento padrão na Costa Rica. O que se segue é o trecho, entre as linhas 147 e 165 do Trecho 18.

Inicialmente, atenta-se para o fato de que a sequência é iniciada com o controle da interação por parte de Sylvia. Esse controle, cuja função, como observado na linha 147, é direcionar o andamento da conversa à segunda questão orientadora, é arrefecido por uma intervenção de Mercedes, na linha 148, uma vez que o direcionamento da conversa se daria pelo início da discussão da segunda pergunta, como sinalizado, em princípio, por Sylvia. Todavia, Mercedes interrompe o fluxo de perguntas, a fim de indicar, na linha 148, Robert para responder. Nas linhas 149 e 150, observa-se que o conjunto de risos sobrepostos de Sylvia e Mercedes sugerem um reconhecimento de que Robert teria problemas para responder à questão, ou não a responderia, por não falar Português.

Essas aspirações sobrepostas são seguidas, na linha 151, por uma tentativa de Sylvia de redimir o aluno norte-americano da necessidade de responder à questão. Como Goffman (1980) afirma, a manutenção de face, que é uma condição da interação, refere-se ao momento em que a linha seguida, de maneira efetiva, por um indivíduo apresenta uma imagem internamente consistente de si mesma, com apoio próprio ou de outros participantes da interação. Esse apoio na sustentação da face de Robert pode ser analisado nesse trecho. Ao ser apontado por Mercedes como o próximo integrante do grupo a responder, Sylvia engaja-se em uma tentativa de sustentação da face do discente norte-americano, visto que a linha adotada por ele era de não falante de Português. É como se o “*that’s ok*” funcionasse como um “não haveria problemas, caso ele não respondesse”. Após essa tentativa, Robert, na linha 152, aceita a estratégia utilizada por Sylvia.

No entanto, o Trecho 18 sugere que a tentativa de Sylvia de sustentar a face de Robert e a deste de endossar essa manutenção não surtiram efeito. A função de tradutora de Sylvia no grupo está tão evidente que, na tentativa de

continuar o trabalho de engajamento de Robert na discussão do grupo, controlando a interação, Mercedes, na linha 153, reconhece o papel da aluna costa-riquenha.

Na linha 154, no turno de Robert, sugere-se que a projeção da tentativa de Mercedes é levada a cabo: o aluno norte-americano se engaja na compreensão da resposta dada pela colega à questão de discussão, direcionando-se, inicialmente, à aluna “tradutora”. Esse direcionamento inicial está relacionado à tentativa de confirmar a ideia tratada por Mercedes e de compreender o referente em Português para “*happy*” – pela marcação de um aumento entoacional e pelo corte abrupto na produção vocal de “feliz”, seguido de outro aumento entoacional, direcionando seu questionamento a Sylvia.

A sequência seguinte à indagação de Robert direcionada à Sylvia é a função de tradutora dessa aluna sendo exercida, entre as linhas 155 e 158, com uma ênfase inicial no conteúdo da pergunta e da fala de Mercedes, com um turno de apoio de Robert e mais informação sobre a interpretação de Sylvia ao assunto tratado por Mercedes. O turno final dessa sequência é composto por risos e sugere uma incompreensão de Mercedes acerca do que foi explicitado por Sylvia a Robert, acompanhando os risos finais de Sylvia, na linha 164.

O reconhecimento da função de tradutora de Sylvia por Mercedes e a verbalização dessa atribuição, com o fim de reforçar seu interesse em engajar o aluno norte-americano, exibem a redução da assimetria em relação ao controle exercido pela aluna costa-riquenha na linha 124. Além disso, nesse trecho, há uma redução de assimetria na interação entre Sylvia e Mercedes, no sentido de, inicialmente, Mercedes apontar Robert para responder; ademais, Sylvia empreende uma tentativa de não participação de Robert, reforçada por ele, e, por fim, Mercedes reconhece o papel de tradutora de Sylvia, para o prosseguimento da atividade com Robert. Além disso, as duas alunas, Mercedes e Sylvia, exercem funções que são típicas de professores: a função de controlar a interação, designando quem fala o quê, em que momento e a função de traduzir algo a um aluno que não é falante da língua-alvo do encontro.

Pode-se afirmar que há uma concorrência entre controle da interação por Sylvia *versus* a preocupação de Mercedes em engajar Robert na discussão. Há, também, uma concorrência para o controle da interação e uma resistência ao controle de Sara. Enquanto Sylvia projeta a continuação da discussão, Cristina se preocupa em engajar Robert, pela escolha do dêitico “você”, desencadeando os

O resultado desse embate, como pode ser analisado nas linhas 168 e 169, é uma ameaça à face dos pesquisadores presentes no encontro, a partir do que foi colocado por Sylvia. Ainda, destaca-se, mais uma vez, a tentativa dessa aluna em proteger a face de Robert, ao final do mesmo turno, no momento em que justifica o fato de os pesquisadores não conseguirem compreender a gravação pelo fato de ele não falar Português. O prosseguimento da interação se dá com Mercedes, nas linhas 170 e 171, argumentando a favor da participação do aluno, informando que os pesquisadores são estudantes de línguas e que poderiam compreender o que Robert falasse. Sylvia oferece, assim, na linha 172, a possibilidade de o aluno se expressar.

Para tal, ela muda o código para se dirigir a ele. A contiguidade entre os turnos de Sylvia e Robert sugere uma inclinação deste a se engajar na resposta. Além disso, o aumento entoacional final, na linha 173, demonstra a necessidade de confirmação, por parte de Robert, a respeito do assunto tratado. Há a confirmação e o entendimento, sugeridos pela tentativa de Sylvia de explicar, novamente, o conteúdo da primeira questão orientadora, na linha 174, seguida, na linha 176, por uma resposta positiva do aluno. Imediatamente após se notar a confirmação do entendimento da questão por Robert, Mercedes, na linha 177, mostra um esforço para se expressar na Língua Inglesa, por um corte abrupto na produção vocal do termo “*pattern*”, como uma tentativa, mesmo após o aluno norte-americano confirmar a informação, de reforçar seu desejo de engajá-lo. O turno de Robert, na linha 178, sugere a sua compreensão efetiva do tópico.

A sobreposição entre o final de seu turno e o turno seguinte de Mercedes demonstra uma redução de assimetria entre esses dois alunos na medida em que a aluna exerce uma função de explicadora, na linha 177, e, em seguida, no momento em que o aluno demonstra compreender, efetivamente, o tópico, ela completa com “Estados Unidos”. Portanto, a inequivalência entre os dois – aluna explicadora/aluno-receptor de informação – é arrefecida no momento em que ela completa, na sobreposição de turnos, a informação a respeito de onde ele deveria falar sobre um padrão comum, na linha 179.

O turno final de Mercedes também representa uma redução de assimetria nessa estrutura de participação, pois exhibe um reconhecimento da aluna Mercedes de que não é falante proficiente de Inglês e se engaja em explicar isso, protegendo sua face, em um enquadre de vida pessoal. É esse enquadre de vida pessoal que

permite essa redução em relação ao aluno, uma vez que o empreendimento da aluna era de engajar Robert, uma função de professora; ela fala de sua vida pessoal para proteger sua face. Esse turno é comparável à redução de assimetria no início do encontro no que concerne à professora no sentido de fazer uma leitura do texto que seria a base para a discussão e falar de sua vida pessoal quando criança.

No Trecho 19, assim, há uma dinâmica de proteção de face disparada pelas tentativas de controle da interação levadas a cabo pelas alunas Sylvia e Mercedes. Essas tentativas de controle estão relacionadas, como analisado, aos objetivos de fazer prosseguir a atividade proposta pela professora. Nota-se que Sylvia está, nesse momento, mais orientada a fazer com que a atividade prossiga que a engajar Robert. Por outro lado, Mercedes reforça seu interesse em engajar o aluno novato que, posteriormente, como pode ser analisado no trecho seguinte ao trecho anterior, segue a orientação de Mercedes e fala sobre a pergunta orientadora. O trecho seguinte é a continuação da interação apresentada, em que, pelos risos de Sylvia, na linha 183, há a aceitação da fala de Mercedes sobre o fato de não falar Inglês bem, seguida, no intervalo entre as linhas 184 e 186, da resposta de Robert à questão.

5.4.3.4 O reforço da inclusão de Robert por Mercedes

Nota-se que não é somente neste momento que Mercedes dispara uma interação entre Robert e Sylvia. Observa-se o Trecho 20 dos registros em áudio da aula examinada, ilustrativo desse fato:

259	Mercedes	e você? do you:::
260	Robert	for this one?
261 262	Sylvia	do you consider yourself like you said (while) your community or like different from the people
263	Robert	I go to school in Notredame
264	Sylvia	Yeah
265 266 267	Robert	which is a lot more conservative than in (), so I grew up in pretty liberal town, and then I moved to school, () went to private school and prep schools and=
268	Sylvia	=so you lived in Indiana?
269	Robert	yes, Indiana, yeah
270	Sylvia	Alright
271 272 273	Robert	and then it dresses a lot preppier, you know stuff. those are kind of the differences. so I kinda stand outthere as being more liberal on campus
274	Sylvia	you know mine is like
275	Robert	different?

	276	Sylvia	it's like exact opposite=
	277	Robert	=ok, yeah [yeah
	278 279	Sylvia	I grew up in Latin America, but I went to really liberal school=
	280	Robert	=ok=
	281	Sylvia	=or I go to a very liberal school
	282	Robert	Yep
	283	Mercedes	question [(h) (h) (h)
	284	Sylvia	[(h) (h) (h) yes

O Trecho 20 é iniciado com a tentativa de Mercedes no sentido de engajar o aluno Robert na discussão, na linha 259. Além disso, no mesmo turno, observa-se um esforço dessa aluna para se dirigir a Robert em Inglês. Diz-se de esforço, pois essa aluna não é falante proficiente desse idioma, sugerido pelo prolongamento do som final de “you”, ao tentar se alinhar a Robert. Nesse direcionamento, esse aluno, pelo aumento entoacional na linha 260, sugere uma dúvida quanto a responder àquela indagação ou não e, a partir desse momento, Sylvia toma o turno para empreender sua função de tradutora. Além de, nas linhas 261 e 262, Sylvia exercer essa função para direcionar a resposta do aluno à questão orientadora, ela e Robert se engajam em uma conversa no sentido de ele lhe responder à questão proposta, iniciando, na linha 263, uma conversa. Eles discutem, até a linha 282, a resposta do aluno norte-americano à pergunta.

No intervalo entre as linhas 278 e 282, observa-se uma redução de assimetria no sentido de Sylvia, embora disposta a discutir a questão proposta com Robert, projetar um enquadre de vida pessoal, no momento em que menciona o local onde nasceu, como justificativa da afirmação de que, em seu país – Costa Rica –, há uma oposição em relação à questão do comportamento na comunidade do aluno.

Afirma-se que não há envolvimento de Fune e Mercedes nessa orientação. Robert e Sylvia se engajam nessa conversa e observa-se o fato de que a aluna traduz, discute, mas não repassa aos outros alunos do grupo o explicitado por Robert. As informações do trecho sugerem que os outros estudantes ficam em silêncio até Mercedes orientar a interação, na linha 283, no que se refere à continuação da discussão proposta pela professora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender a medida em que alunos intercambistas de uma Universidade pública brasileira se orientam quando da realização de uma atividade de conversação em uma sala de aula de uma disciplina de Português para estrangeiros. Uma questão principal orientou nossa discussão: como discentes de nacionalidades e de níveis de Português distintos interagem em tarefas de conversação em língua estrangeira? Inicialmente, para responder a esse questionamento inicial, utilizamos a Sociolinguística Interacional, a fim de interpretarmos a diversidade cultural desse contexto e as orientações dos participantes ao objetivo estabelecido no encontro.

Ademais, foram utilizados os seguintes conceitos: a) face, por considerarmos que estratégias de sustentação e proteção de face usadas nas comunidades analisadas contribuem para o andamento da atividade de um modo específico; b) enquadre, pela análise e pelo entendimento do que os alunos fazem nas interações evidenciarem suas orientações à tarefa proposta; e c) estrutura de participação, pelo exame das dinâmicas interacionais professor-aluno e, no caso desta investigação, notadamente, aluno-aluno, evidenciar uma mudança na organização sequencial nessa interação de sala de aula.

Além disso, utilizamos a noção de papel, por considerarmos que, no contexto de sala de aula, há um repertório de funções relacionadas à figura do professor e do aluno e que essas funções não sejam estáticas, adquirindo formas diversas. Também, usamos a Análise da Conversa, por interpretarmos que o exame de interações turno a turno contribui para o entendimento da ação social, conseqüentemente, conduzindo à percepção daquilo que os participantes dos grupos fazem na manejo da atividade. Ainda, ponderamos que é nessas ações, bem como na interpretação dos participantes dessas ações, que o aprendizado da língua estrangeira é exibido. Portanto, ele emerge da/na prática social.

A noção de interação institucional e algumas de suas dimensões foram utilizadas para analisarmos a medida em que os efeitos da instituição são percebidos na interação entre os participantes do encontro, principalmente, na interação aluno-aluno. Empregamos, ainda, como uma das dimensões elencadas como orientadoras à interação institucional, ou seja, o conceito de assimetrias interacionais, não somente para mostrar os efeitos da instituição no discurso dos

participantes, mas também para avaliarmos, em alguns momentos, em que medida se deu a redução dessas assimetrias na interação entre os alunos, porquanto, consideramos essas reduções como disposições similares de comportamento que representam uma oportunidade para a ação social.

Por fim, recorremos à noção de poder como uma estrutura de relações, por consideramos que a sala de aula ecoações de um espaço macrossocial e que represente um contexto dinâmico no que concerne à execução das ações e dos papéis desempenhados, como pode ser analisado no seguinte esquema (Figura 3):

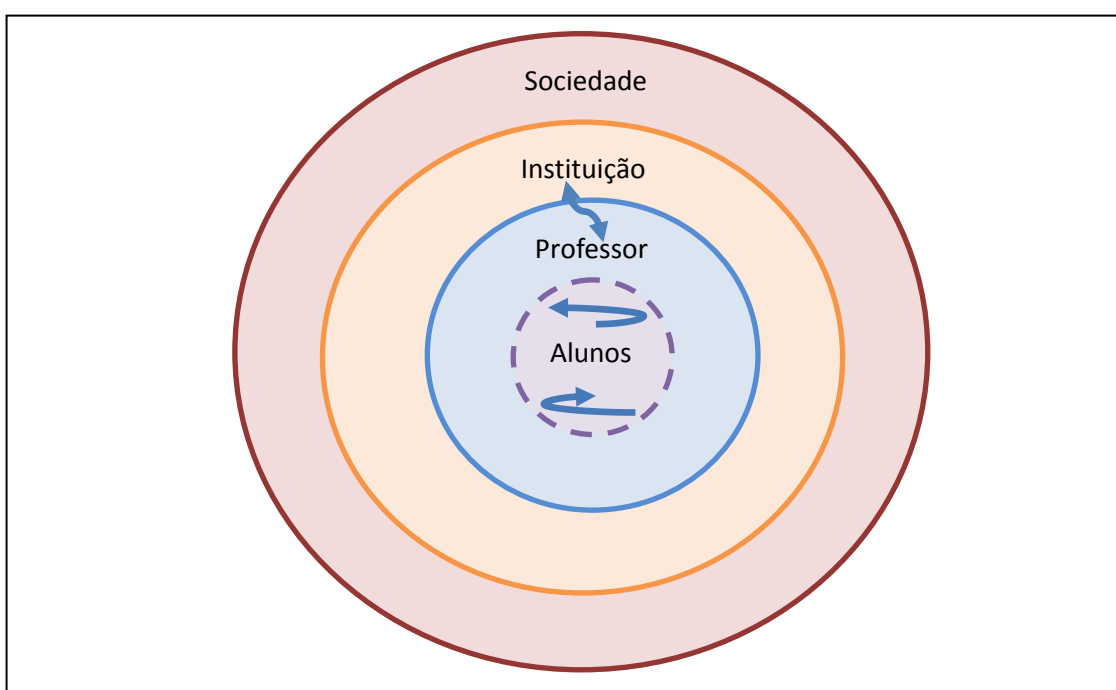


Figura 3: A estrutura de poder.
Fonte: O autor (2015).

Esta pesquisa mostrou que é possível analisar o contexto institucional de uma sala de aula de língua estrangeira como um ambiente que mostrou a relação entre a dinamicidade da estrutura de poder (FOUCAULT, 1972) e o fato de os alunos serem menos passivos, uma vez que, na atividade de conversação proposta, estudantes protagonizaram enquadres, cujas ações são ecoadas pela imagem do professor como representante institucional, e a instituição como uma camada interna da sociedade.

Além disso, observamos a existência de diferentes níveis de assimetria, como os discutidos por Heritage (1997) e por Linell e Luckmann (1991). Notamos, ainda, que essas camadas assimétricas adquirem formas distintas em diferentes

momentos da aula. De forma paralela à emergência dessa dimensão institucional, analisamos a redução dos níveis assimétricos, exibida por disposições similares dos interactantes em relação a um objetivo específico, representando uma oportunidade para a ação. No percurso analítico, essas disposições similares emergiram do controle compartilhado de atribuição de turnos, da sobreposição de turnos, da relação entre enquadres de vida pessoal *versus* enquadres de orientação ao objetivo específico do encontro, do foco a um mesmo objetivo, em determinados momentos da atividade, da inclusão de membros dos grupos, por outros participantes, no debate e, por fim, da dependência entre a atribuição e a tomada de turnos.

Nessas oportunidades para a ação, no que se refere, principalmente, ao controle compartilhado de atribuição de turnos e à inclusão a membros do grupo na discussão, verificou-se, ainda, trabalho de face: é o caso do momento em que, no grupo 3, a aluna Mercedes incentiva a participação do aluno Robert, e a estudante Sylvia sustenta a face deste, como não falante de Português.

Nota-se que, na atividade de conversação proposta, em todos os grupos, há pelo menos um aluno que desempenha funções do papel de professor, como, por exemplo, na atribuição de turnos aos colegas por Inácia e Nell, com o intuito de engajá-los ou de prosseguir com a atividade proposta pela docente. Em que pesem essas funções típicas do papel de professor – como, no caso da aluna Inácia, traduzir, questionar, informar, incentivar a participação do colega – e as assimetrias e a redução delas entre os alunos, nada depõe contra a institucionalidade do encontro. Assim, pode-se afirmar que representam desdobramentos dos efeitos da instituição, os quais denunciam a dinamicidade da estrutura de poder nesse ambiente.

O estudo dessa sala de aula de Português para estrangeiros engendra possibilidades para futuros estudos na área da Linguística sociointeracional e da Sociolinguística, além de representar uma contribuição às pesquisas da área nas searas da Pedagogia e da interação, porquanto auxiliam na compreensão das estratégias empreendidas pelos participantes em questão e no entendimento desse contexto de ensino de língua, instâncias pouco exploradas na academia como espaço de socialização e de estímulo à paz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos. P.; LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1989.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

_____; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB, 2007; Campinas: Pontes, 2007.

ARMINEN, I. Institutional Interaction. In: _____. *Institutional Interaction: studies of Talk at Work*. England: Ashgate Publishing, 2005. p. 31-59.

AUSTIN, T. Cross-cultural pragmatics: Building in analysis of communication across cultures and languages – examples from Japanese. *Foreign Language Annals*, v. 31, n. 3, p. 326-341, 1998.

BARINO, E. J. *A Dinâmica interacional entre discentes em uma turma de português como língua adicional*. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura linguística: a alternância de códigos na Noruega. Trad. Pedro Garcez e José Paulo de Araújo. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Trad. Lúcia Quental. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-105.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. 2. ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

CARVALHO, T. R. As funções dos alunos na sala de aula. In: CARVALHO, T. R.; LEMOS, M. Serra de. (Orgs.). *O aluno na sala de aula*. Porto: Porto, 2002. p. 105-133.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa Aplicada na área de Português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB, 2007; Campinas: Pontes, 2007. p. 57-85.

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: _____. (Orgs.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 3-29.

FOUCAULT, M. *Power/knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon, 1972.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. Trad. Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215-234.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em Português do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 279-312, jul./dez. 2005.

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

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

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. Trad. Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

_____. On face work. *Psychiatry*, v. 18, p. 213-31, 1955.

_____. The interaction order. *American Sociological Review*, v. 48, p. 1-17, 1983.

_____. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. Trad. Russo J. In: FIGUEIRA, S. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114

_____. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday, 1959.

_____. *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1961.

_____. A situação negligenciada. Trad. Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.

GUMPERZ, J. J. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. *Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings*. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 453-471

HELLERMAN, John. Conversation Analysis as a Method for Understanding Language Learning. In:_____. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Londres: Multilingual Matters, 2008. p. 29-40.

HERAS, A. I. The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom. *Linguistics and Education*, v. 5, p. 275-299, 1994.

HERITAGE, J. Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. In: SILVERMAN, D. *Qualitative research: theory, method and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. p. 161-182.

HERITAGE, J.; GREATBATCH, D. On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. In: BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. H. (Eds.). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1991. p. 93-137.

HYMES, D. H. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JÚDICE, Norimar et al. (Org.). *Ensino de Português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1997.

_____. *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000.

_____; DELL'ISOLA, Regina L. Péret (Orgs.). *Português-Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

JUNG, Neiva Maria; LODER, Leticia Ludwig (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Theorising practice, practising theory: The role of critical classroom observation. In: TRAPPES-LOMAX, H.; McGRATH, I. (Eds.). *Theory in language teacher education*. London: Longman, 1999. p. 33-45.

LUK, Jasmine C. M.; LIN, Angel M. Y. *Classroom interactions as cross-cultural encounters: native speakers in EFL lessons*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2007.

LINELL, P.; LUCKMAN, T. Assymetries in dialogue: 'Some conceptual preliminaries'. In: MARKOVA, I; FOPPA, K. (Eds.). *Assymetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991. p. 1-20.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 127-168.

MANKE, Mary Phillips. *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*. New York: Routledge, 1997.

MEHAN, H. *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana. *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2013.

MYERS, G. Análise da Conversação e da Fala. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUSSAK, Eugênio. *Viva a diferença*. Disponível em: <<http://eugeniomussak.com.br/a-esquina-de-babel/>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PARK, Robert Ezra. *Race and Culture*. Glencoe, Illinois: The Free Press, Parsons, 1950.

PEREIRA, M. G. D. Introdução. *Palavra: Interação e discurso: estudos na perspectiva da sociolinguística interacional/áreas de interface*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. p. 7-17. v. 8.

PHILIPS, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Trad. Paula Fatur-Santos. In: RIBEIRO, B, T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21-43.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Trad. Paulo C. Gago et al. *Revista Veredas*, v. 7, n. 12, p. 1-67, 2003.

SARANGI, S. Reconfiguring Self/Identity/Status/Role: The Case of Professional Role Performance in Healthcare Encounters. In: ARCHIBALD, J.; G. GARZONE, G. (Eds.). *Actors, Identities and Roles in Professional and Academic Settings: Discursive Perspectives*. Berne: Peter Lang, 2010. p. 27-54.

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, v. 70, n. 6, p. 1075-1095, dez. 1968.

SCHIFFRIN, D. Text and context. In: _____. *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994. p. 362-385.

SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

STREET, B. V. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. (Eds.). *Language and culture*. Clevedon, England: BA AL & Multilingual Matters, 1993. p. 23-43.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Trad. Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 183-214.

WEISS, Denise Barros. *Conversação em aula de Português para estrangeiros*. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

_____. Aspectos da interação entre aluno e professor nas aulas de conversação em língua estrangeira. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. *Anais...* João Pessoa: Ideia, 2009. CD-ROM. p. 1014-1022.

_____. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. *Veredas on-line – Atemática* –, Juiz de Fora, PPG Linguística/UFJF, v. 2, n. 9, p. 72-89, 2009.

ANEXOS

Esta seção foi criada com a finalidade de registrar os documentos para consulta ao longo do processo de leitura desta dissertação. Serão apresentados 3 (três) anexos: A, B e C.

ANEXO A – Resumo das convenções de transcrição Jefferson, tais como apresentadas em Loder (2008).

ANEXO B – Texto “Viva a diferença”, de Eugênio Mussak, utilizado na atividade de leitura inicial da aula analisada.

ANEXO C – Transcrição dos registros em áudio da aula examinada.

ANEXO A

RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON, TAIS COMO APRESENTADAS EM LODER (2008).

RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON		
Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
☒fala☒	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
☒fala☒	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
Inspirações /expirações/risos		
hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
hh	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
Formatação, comentários, dúvidas		
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal

ANEXO B

TEXTO “VIVA A DIFERENÇA”, DE EUGÊNIO MUSSAK⁵⁴

Viva a diferença

Vivemos em uma era marcada pelas diferenças, ou, pelo menos, em um tempo em que as diferenças são mais evidentes, estão mais expostas e a maioria das pessoas tem consciência delas. Lembro-me de uma época em que as pessoas me pareciam iguais ou muito semelhantes. Quando garoto, nos anos 1960 e 1970, estudei em colégio de padres, e me espantava quando conhecia alguém que dizia não ser católico. Tive um colega que dizia que seus pais não acreditavam em Deus, e ele virou curiosidade, quase um alienígena.

O normal era que as pessoas fossem católicas e se vestissem conforme os padrões da decência, sem exagerar nas cores, muito menos nos decotes. Esperava-se, na Curitiba da época, que as pessoas estudassem pelo menos até o colegial, que tivessem um emprego, que passassem as férias em uma praia paranaense, no máximo catarinense.

Entre os garotos, as diferenças maiores ficavam por conta dos colégios em que estudavam ou do clube que freqüentava

m. Ter um padrão era o padrão. Era bom ser igual. Olhando aquele tempo a partir de uma luneta do mundo atual, dá para dizer: “Eta, tempinho chato”. De fato, a previsibilidade e a mesmice não são exatamente motivos de excitação.

Pois, se a diferença e o inusitado são estimulantes, dá para dizer que vivemos em um mundo carregado de estímulos. Atualmente, ser diferente é que é bacana, ainda que muitos não percebam a riqueza que isso traz e prefiram a segurança da igualdade.

O que mais espanta, atualmente, é que, ao lado da beleza da diferença, caminha o fantasma da intolerância. Dentro desse imenso cadinho de tipos humanos, que se diferenciam pelos hábitos, pelas escolhas e pelas crenças, existem aqueles que se orgulham de ser como são, e isso só é possível porque há aqueles que não são assim e odeiam quem assim não é. Esse é o grande paradoxo da diferença.

Lembro-me de ter ido assistir a uma partida de futebol e observado um grupo de torcedores próximos ao alambrado que os separava da torcida rival. Não creio que eles tivessem assistido ao jogo. Não viram os gols nem os lances empolgantes. Perderam até a oportunidade de xingar o juiz. Na verdade, estavam ocupados xingando uns aos outros e marcando briga para depois do jogo. “Te pego lá fora!” Como assim?! Meu time só existe porque existe outro contra quem jogar, e este outro só se sustenta porque tem uma torcida própria. Talvez o futebol seja a ponta desse iceberg, a parte que dá para ver facilmente. Mas há o corpo principal, que está submerso, escondido, incrustado na trama social.

⁵⁴Disponível em: <<http://eugeniomussak.com.br/a-esquina-de-babel/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS EM ÁUDIO DA AULA EXAMINADA

Início da aula

1	Professora	nós vamos trabalhar (0.2) com a página (0.2) 52,
2		reservei (0.4)52, 53. é::: aqu- pra começar, eu queria
3		que vocês lesem esse texto que está aqui, ok? façam uma
4		leitura, (0.3) né, então, por favor, o quê?
5	Fune	qual a página?
6	Professora	esse daqui da página 52. chama viva a diferença. é uma
7		brincadeira com uma frase francesa. se o Pierre tivesse
8		aqui, ele ia reconhecer na hora
9		(alunos conversam) (incompreensível)
10		(2.42)
11	Professora	oi. diga.
12	Nin-Lee	a palavra mesmice?
13	Professora	mesmice, gente, é uma palavra que indica situação que se
14		repete demais. é aquela coisa chata de tão igual
15	?	(incompreensível)
16	Professora	uhum, não é isso? (0.8)ok? (0.13) bom, agora, todo mundo
17		leu? (0.2)já?
18	Mercedes	[não
19	Honda	[não terminei
20	Professora	tá, desculpa (h) (h) (h)
21		(2.5)
22	Professora	e aí? todo mundo leu? agora sim? bom. todo mundo
23		entendeu o texto? Fune?
24	Fune	mais ou menos=
25	Professora	=mais ou menos. o que que você não entendeu?
26	Fune	[(h) (h) (h)
27	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
28	Professora	onde que ficou dúvida?
29	Fune	com tudo=
30		(todos riem)
31	Professora	=com tudo. então mais ou menos, não entendeu (h) (h) (h)
32		né? bom, vamos lá. vamos fazer uma leitura, então, em
33		voz alta para ajudar um pouquinho. vivemos em uma era
34		marcada pelas diferenças, ou pelo menos em um tempo em
35		que as diferenças são mais evidentes, são mais expostas
36		e a maioria das pessoas têm consciência delas. até aqui,
37		o que que tá sendo dito? quem me ajuda?(0.2)a gente
38		percebe mais diferenças do que antes. as pessoas têm
39		direito de ser diferentes, ok? essa sala aqui é um
40		exemplo perfeito disso.
41		(h) (h) (h)=
42	Professora	=(h) (h) (h). somos todos, todos diferentes porque somos
43		de nacionalidades diferentes, mas não só por isso. Essa
44		não é a única diferença, né? (pausa) entende Fune?
45	Fune	ok.
47	Professora	ok? lembro-me de uma época em que as pessoas me pareciam
48		iguais ou muitos semelhantes. Então a época dos nossos
49		pais aqui ou dos nossos avós era muito diferente. Cada
50		comunidade (0.2) vivia quietinha no seu lugar. as
51		pessoas nasciam, cresciam e viviam a vida inteira no

52		mesmo canto. sem muita consciência de que outros lugares existiam. sabiam, mas isso não fazia a menor diferença.
53		a notícia chegava antigamente com de vinte dias de distância, chegava por carta. cidades maiores tinham jornais, mas os jornais não tinham um registro preciso do que acontecia na China, no Laos, na Indonésia ou a-
54		no Brasil, ou na Venezuela, não tinha um jeito de você ter essa visão (0.2) pelo menos não tão rápido (0.2)
55		quando garota, nos anos de 1960 e 1970, estudei em um colégio de padres e me espantava quando conhecia alguém que me dizia não ser católico (0.2)isso aqui no Brasil né? então era um país em que ser católico era padrão.
56		isso é tão engraçado no Brasil que a gente demora pra assimilar o fato de que existem igrejas que não são católicas. então a gente fala é perto da igreja, nunca falamos perto da igreja católica, não precisava, só tinha igreja católica, hoje não, hoje tem que falar se é católica, se é pentecostal, ou, sei lá, pode ser uma quantidade, né? tive um colega que dizia que seus pais não acreditavam em Deus e ele virou curiosidade, quase um alienígena, entende?
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72	Kathy	(h) (h) (h)
73	Professora	an alien. ah, não, esqueci [(h) (h) (h)
74	Kathy	[(h) (h) (h)
75	Professora	E sem texto, né. fica difícil. o normal era que as pessoas fossem católicas e se vestissem conforme os padrões da decência, sem exagerar nas cores, muito menos nos decotes. entende decote?
76		
77		
78		
79	?	é::: (apontando para a camiseta)
80	Professora	decote. isso
81		(3,0)
82		(todos riem)
83	Professora	esperava-se na Curitiba da época que as pessoas estudassem pelo menos até o colegial. colegial é o ensino médio. que tivessem um emprego, que passassem as férias em uma praia paranaense, no máximo catarinense. então morava em Curitiba, continuava ali no Paraná, no máximo em Santa Catarina que é do lado, pertinho. mais do que isso é um absurdo, imagina, viajar, né? vocês também viveram num mundo em que isso aconteceu há 50 anos. quando que é que vocês iam imaginar japoneses passeando pelo mundo assim loucamente.
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		(todos riem)
94	Professora	i (h)m(h)a(h)g(h)i(h)n(h)a. japonês mora onde? no Japão, u(h)é! muito bonzinho lá, muito obedecente, não é não? Oh, o coreano, coreano aqui no Brasil, oh, que estranho! que esquisito! não era? nossa! um coreano, dois, um menino e uma menina, incrível! entende? era assim, era muito estranho, um estrangeiro, muito estranho. bom, vamos lá. blá blá blá. entre os garotos, as diferenças maiores ficavam por conta do colégio em que estudavam ou do clube que frequentavam. então, aqui tinha o colégio, os alunos da Academia, os alunos do Santa Catarina, os alunos do Jesuítas, os alunos do Granbery e os alunos do João 23. todos os grupos diferentes. ter um padrão, era o padrão, então, tinha de todo mundo seguia a mesma coisa. era bom ser igual. olhando aquele tempo, a partir de uma luneta do mundo atual, dá pra dizer, eta tempinho chato, de fato, a previsibilidade e a mesmice não são exatamente motivos de excitação, de entusiasmo, pois, se a diferença e o inusitado são estimulantes, dá para
95		
96		
97		
98		
99		
100		
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		

112		dizer que vivemos num um mundo carregado de estímulos,
113		tem caminhão, né? atualmente, ser diferente é que é
114		bacana. entende? todo mundo? ainda que muitos não
115		percebam a riqueza que isso traz e preferiram a segurança
116		da igualdade. ser igual é ainda mais confortável, mas
117		ser diferente é super legal, é bom, né? o que mais
118		espanta atualmente é que, ao lado da beleza da
119		diferença, caminha o fantasma da intolerância, entende?
120		June? entende?
121	Fune	sim.
122	Professora	dentro desse imenso cadinho de tipos humanos, cadinho
123		significa caldeirão, imagina uma panela grande que vai
124		misturando tudo, tá, é verdade, quem for da quem estuda
125		Química deve lembrar (professora vai ao quadro) cadinho
126		é uma peça assim, ó, onde você coloca as coisas para
127		misturar (0.2) laboratório tem muito disso. dentro desse
128		imenso cadinho de tipos humanos que se di- diferenciam
129		pelos hábitos, pelas escolhas e pelas crenças, existem
130		aqueles que se orgulham de ser como são, e isso só é
131		possível porque há aqueles que não são assim e odeiam
132		quem assim não é. esse é o grande paradoxo da diferença.
133		agora tudo bem? Bom. agora a tarefa de vocês é a
134		seguinte. Eu vou distribuir para cada um de vocês uma
135		listinha com umas perguntas. na verdade, o plano é que
136		vocês discutam entre vocês qual seria a resposta que
137		vocês dariam pra essa pergunta. vocês vão ser reunidos
138		em grupos pequeninhos de três pessoas, pra gente poder
139		ter isso mais fácil, ok? cada grupo de vocês vai ganhar
140		de presente um pequeno gravador (0.2) certo? eu devo
141		garantir, antes de mais nada, a seguinte coisa.
142		é:::vocês não vão ser em nenhum momento identificados na
143		pesquisa, isso eu garanto, vocês vão ganhar códigos, a1,
144		a2, a3, a4, a5, a6, vocês podem escolher o número se
145		vocês quiserem, entendeu mas vocês vão viram números com
146		certeza. Segunda coisa importante é que, vocês fazendo
147		isso, vocês estão ajudando a a::: um rapaz que está
148		fazendo mestrado, mais, ajudando a pesquisa dele, vocês
149		estão ajudando as pessoas a entenderem melhor como
150		funciona uma sala de aula de português para estrangeiros
151		(ruído externo) tema isso é uma delícia, né? não tinha
152		barulho nenhum até agora, agora apareceu essa caminhão
153		infeliz. é:::o tema da diferença aqui não é por acaso.
154		há muitos colegas meus, de faculdade, professores,
155		amigos que não fazem ideia nenhuma do que que é que eu
156		faço aqui na sala. ontem, eu estava numa reunião, e, nós
157		estávamos dividindo aulas para o semestre que vem, como
158		é que vai ser, como é que não vai ser, eu dou outras
159		aulas, além dessa, aí, ah você não pode pegar mais uma,
160		eu falei, só se você pegar português para estrangeiros,
161		reação, ham? eu? eu não, não, credo, não, não, não,
162		assim, em pânico, praticamente eu vi a pessoa chorando,
163		entendeu? tudo menos isso, porque ninguém tem ideia de
164		como é que se lida com a diferença, é o que eu faço,
165		todo dia, há 20 anos, e acontece que é preciso que haja
166		mais professores que entendam isso, que saibam dar aulas
167		com alunos tão diferentes, professores que não fiquem
168		apavorados quando, de repente, surgem dois alunos novos,
169		que não falam português, que estão me olhando, são
170		gêmeos=
171		=(todos riem)=
172	Professora	= lindos=

173		=(todos riem)=
174	Professora	=não estão entendendo nada=
175		=(todos riem)=
176	Professora	e eu não tô apavorada, algum colega meu morreria louco
177		se visse isso, entendeu? ia ficar, o quê? entrou um
178		aluno? entrou. um não, dois. ou você não conhecia? falei
179		não, conhecia não, é foram lá ver a aula, ver a aula?é
180		aí entra um brasileiro doido de tudo que quer dar aula
181		no México=
182		=(todos riem)=
183	Professora	=entendeu? E que também nunca tinha pensado no assunto
184		até recentemente. é uma novidade pra todo mundo.
185	Fune	completamente=
186	Professora	=completamente. até a Danúbia falar disso. só a Danúbia
187		que fala. isso é ruim. o que eu queria pedir a vocês é
188		isso. é uma pequena cooperação. é um exercício que vocês
189		vão fazer, ok? então vocês vão se reunir em grupos de
190		três, deixa eu ver, de preferência, aí vou fazer um-
191		uma de preferência, que vocês se misturem, mas acho que
192		vai ser fácil, tá tudo misturado
193		(todos riem)
194	Professora	hoje tá uma delícia essa sala, tá uma confusão geral,
195		né? nacionalidades diferentes, origens diferentes, né?
196		Honda, você vai ter que ficar em 5 grupos (h) (h) (h) você
197		vai ter que ficar em 5 grupos, porque vai precisar de
198		você em todos. não, tem aqui aqui isso. tá tudo certo. a
199		tarefa é a seguinte, nós temos umas perguntas aqui, que
200		não são para ser respondidas assim, eu queria que vocês
201		primeiro pensassem assim, um comportamento ou uma
202		situação que é padrão na comunidade em que vocês vivem
203		e, se vocês se sentem diferentes, de alguma maneira, da
204		comunidade em que vocês vivem, no seu país de origem,
205		aqui no Brasil, como é que é isso? tem diferença? vocês
206		se sentem iguaizinhos, entrosados, perfeitos, ou tem uma
207		um negocinho que dá defeito, né? em que medida é isso,
208		né? O que que você mudaria na sua comunidade de origem
209		hoje, considerando a visão que vocês têm? mudariam
210		alguma coisa? tem alguma diferença? né? o que que vocês
211		mudariam na (tossidos) desculpem, na sua comunidade no
212		Brasil, né? então, é isso, aqui é sobre essa questão,
213		tá, tem mais perguntas aqui, mas elas todas giram em
214		torno dessa história,tá ok? então vamos lá, rapidamente,
215		eu vou dividir, você vai para um lugar, você vai para um
216		outro lugar. é:::Fune vai para um grupo, Nin-Lee vai
217		para outro grupo.

Grupo 1

1		((ruído externo e ambiente))
2	Honda	(h) (h) (h)
3	Professora	isso.
4	Kathy	(h) (h) (h)
5	Inácia	você é de onde?
6	Kathy	dos Estados Unidos=
7	Inácia	a:::
8		((ruído ambiente))
9	Jade	Australia
10	Kathy	Australia

	11	Juan	Equador=
	12	Kathy	=Equador
	13	Inácia	Uruguai
	14	Kathy	=Uruguai
	15	Honda	Japão
	16	Kathy	ok. puedo hablar en español, pero non portugués.
	17	Juan	(incompreensível)
	18	Kathy	sim
	19	Juan	a:::
	20	Kathy	y inglés
	21	Jade	yeah:::
	22	Kathy	[(h) (h) (h)
	23	Honda	[(h) (h) (h)
	24	Inácia	mas temos que falar português
	25	Kathy	(incompreensível)
	26		()
	27	Juan	para responder? para responder?
	28	Inácia	sim.
	29	Juan	o que significa?
	30	Inácia	não. temos que falar as questões.
	31		()
	32	Kathy	que estamos haciendo?
	33	Inácia	é:::a você tem eu acho que o que temos que fazer é ler
	34		as perguntas=
	35	Kathy	=aham=
	36	Inácia	e la responder, mas oralmente, acho que=
	37	Kathy	penso que non voy a entender esto sin puedes=
	38	Inácia	não?
	39	Kathy	ustedes pueden hablar
	40	Inácia	dice así. qual é o comportamento padrão em sua
	41		comunidade? então acho que é qual é o comportamento sim
	42		muito característico da sua::: ci- da [sua comunidade
	43	Juan	[cidade=
	44	Kathy	=aham=
	45	Inácia	entenderam?
	46	Kathy	mas o menos (h) (h) (h)
	47	Inácia	(h) (h) (h)
	48	Inácia	professora?
	49	Professora	oi.
	50	Inácia	como é que é? nós lemos as perguntas e falamos [ou primeiro
	51	Professora	[i:::sso! vocês leem as perguntas e falam=
	52	Inácia	=tá=
	53	Professora	a experiência de cada um de vocês, o que que vocês
	54		pensam sobre isso.
	55	Inácia	tá.
	56	Professora	ok?
	57	Juan	aqui fala sobre comportamento, isso seria:::
	58	Professora	por exemplo, um comportamento padrão [que vocês têm na
	59	Juan	[na cultura
	60	Professora	cultura de vocês de origem e se esse comportamento, se
	61		você concorda sempre com esse comportamento, se você se
	62		considera cem por cento inserido naquela cultura, ou
	63		não. ok? se precisar usar inglês, é possível, japonês
	64	Juan	ah, tá
	65		((todos riem))
	66	Inácia	quem começa? você pode começar?
	67		(h) (h) (h) (incompreensível)

68	Inácia	hum:::acho que em Uruguai as pessoas são assim muito
69		tranquilas, acho que são um pouco assim como que às
70		vezes é são é: não tem muita é:::como é que seria isso?
71		é:::uma personalidade assim muito forte, então as vezes
72		ficam não fazendo as coisas, a::: muitas coisas que não
73		fazem porque nao se animam, não querem,são não modificam
74		é que, não fazem muitas coisas empreendedoras, são muito
75	Juan	(imcompreensível) em Equador, és diferente, tenemos cada
76		tipo de persona, é diferente, por exemplo, en la en
77		litoral, en la costa de Equador, a persona és mais ALHER
78		desde como em Brasil aí você tem que falar e já. cambio
79		em Quito la capital en la sierra és diferente é um pouco
80		quieta. la persona está aqui conosco la persona pero
81		qual já conoce e le dá confiança (imcompreensível)
82		hablar. é:::mas depende::: también del ambiente onde
83		vive e::: cada ciu- cada comunidade cada país acho que é
84		diferente e sempre aqui en Brasil encontramos algo que
85		és de nosso país, en Equador és toda la gente é muy
86		carismática, muy amiga.yo hablé español (h) (h) (h)
87		((todos riem))
88	Inácia	Você
89	Honda	é::: até eu estou fazer intercâmbio aqui, eu não senti
90		como o a característica japonês, mas eu senti muito eu
91		sou japonês porque o brasileiro gosta muito de parar e
92		barulho,então acho que Japão é mais eu acho que mais
93		tranquilo e silêncio=
94	Inácia	[aham
95	Honda	[e muito seriedade muito=
96	Inácia	=mais [seriedade=
97	Inácia	[e:::, na copa do mundo atrasou muito da aeroporto,
98		estádio, no Japão não acontece sem falta= atrasou
99	Juan	=desculpa.
100	Inácia	(h) (h) (h)de preparação. então, hum::: é uma
101		característica japonês
102		Pausa
103	Kathy	I don't know if I can say it in Portuguese=
104	Jade	maybe you're the right one. I didn't even understand the
105		question (h) (h) (h)
106	Kathy	everything is just for us to talk about er::: like the
107		characteristics of your community, how they're
108		different. that's what like I've got like Spanish, you
109		can get a little bit, so it's like talking about like
110		what've experienced here in Brazil and like how they
111		people of where you're from are different than the
112		people here. usted puede hablar en ingles? ingles? não?
113	Inácia	não, não
114	Kathy	Ok
115	Inácia	mas podem falar [tranquilo
116	Kathy	[(h) (h) (h)
117	Inácia	[(h) (h) (h)
118	Kathy	nosotros non podemos hablar en Portugués. (h) (h) (h)lo
119		siento (h) (h) (h)
120	Inácia	mas vocês entendem quando a fala é em português?
121		entendem muito não?
122	Jade	Não
123	Kathy	mas o menos, quando és [esparsa aí]
124	Inácia	[sim é parecido ao espanhol, então se você sabe
125	Juan	[espanhol, tem palavras que uma=
126	Kathy	=quando ustedes hablan espacio, yo puedo entender, mas o

	127		menos, pero non és exactamente.
	128	Juan	isso é mais é quando:::voy a hablar en español=
	129	Kathy	=aham=
	130	Juan	=cuando nosotros llegamos aca igual en mi casa empezamos
	131		así, igual hablavam muy rápido y non entendia=
	132	Kathy	=sí=
	133	Juan	=y con el pasar del tiempo lo iam se acostumbrar a
	134		escuchar palabras y sabes que que que hablan
	135	Kathy	Y hay unos diferentes que piensan que si:::, es-, si
	136		er:::siestava aqui por mais tempo aprendi como d, g e l,
	137		como er::: también y también, maracuya e maracujá, hay
	138		diferentes, pero pienso que necesito estudiar más
	139		Portugués. (h) (h) (h)
	140	Juan	sí los entiende. nos llegamos así.
	141	Kathy	Aham
	142	Inácia	Sí
	143		(3,5)
	144	Inácia	depois diz, em que medida você é diferente na comunidade
	145		em que vive e em que medida você é diferente em relação
	146		à sua comunidade no Brasil. aí eu não respondi essa
	147		pergunta aqui acho que são::: também fazer muito
	148	Honda	=(h) (h) (h)
	149	Inácia	no Uruguai também [somos mais tranquilos, essa é uma
	150		diferencia assim que sim
	151	Honda	[é é é.
	152	Juan	[sim
	153	Inácia	se vê muito que as pessoas fazem barulho
	154	Juan	[sim:::
	155	Inácia	se estão muito contentes, expressam muito as emoções,
	156		acho que sou mas mais tranquila que os, mas também são
	157		somos mais tranquilos que sí
	158	Juan	também:::
	159	Inácia	não somos muito pra fora de expressar mesmo a a maneira
	160		de::: expressão que::: fazem umas palavras na fala que
	161		eles colocam muito expressão corporal e:::
	162	Honda	hum:::
	163		(pausa)
	164		(todos riem)
	165	Kathy	what they're saying like they said both of them are like
	166		in Uruguay and Japan like it's more calm like their
	167		cultures (imcompressn'sivel)=
	168	Jade	=yes=
	169		=and like people are more reserved than they are here
	170	Jade	Yes
	171	Kathy	Yeah
	172	Jade	=Brazil is certainly very content and er:::
	173	Inácia	Sí
	174	Jade	yeah. and native (duvidoso) yeah.
	175		
	176	Kathy	fake, it's like a (h) (h) (h)
	177	Juan	esa parte igual e::: yo creo que és muy diferente la
	178		forma::: por que ou sea, la forma de estar aca, mesmo la
	179		gente és um poço mas feliz se Le vê a cada persona que é
	180		um grand persona com su amigo e non voy hasta conocer
	181		bien é um poco mas tranquilo e aqui está para as mesmas
	182		están dançando e están muy felizes aqui
	183	Inácia	por exemplo, aqui, quando a gente vai no ônibus e e
	184		tempra::: por exemplo, levar a sua mochila, assim como
	185		que sempre estão é::: muito é::: tendo como ao outro, no

	186		Uruguai é assim também, mas não tanto=
	187	Juan	=isso=
	188	Inácia	=às vezes como que as pessoas van s- por sua conta, não
	189		fazem assim muita questão de o outro n- eu acho que aqui
	190		são mais sempre te falan=
	191	Honda	=(h) (h) (h)=
	192	Inácia	=te perguntam alguma coisa, querem saber de você, acho
	193		que também por ser estrangeira talvez é:::a gente também
	194		tem uma mira mais diferente=
	195	Honda	=(h) (h) (h)
	196	Inácia	no Japão como é que [é?
	197	Honda	[no Japão, de novo fazer muito contrário e:::
	198	Inácia	(h) (h) (h)
	199	Honda	por exemplo, se você s- perder o dinhe- dinheiro no
	200		Japão, acho que volta pro, mas aqui, não acredita, não
	201		acontece se perdeu o celular ou perdeu coisa importante,
	202		e: (fala JAPONÊS)
	203	Inácia	não entendi
	204	Honda	ah=
	205	Inácia	=se você perde o celular=
	206	Honda	=é::: se você perde Iphone
	207	Inácia	sim
	208	Honda	Iphone no Japão=
	209	Inácia	sim
	210	Honda	acho que o é::: vai voltar pra você, [se você perder
	211	Inácia	[ah, vai importar?]
	212	Honda	aham
	213	Inácia	aqui [você
	214	Honda	[aqui se deixa o Iphone ami aqui e to- e é::: alguém
			vai=
	215	Inácia	=aham=
	216	Honda	[=roubar
	217	Inácia	[sim
	218	GlA14	(h) (h) (h) é. eu não no Japão é normalmente de voltar
	219		se perder a coisa de mim, mas aqui::: é::: quase não,
	220		então eu acho que é::: um bom parte do Japão
	221	Juan	ah:::
	222	Honda	não é::: mudei até eu vi aqui
	223		(pausa)
	224	Juan	hable en español para nosotros sabermos como és para
			usted.
	225	Kathy	é:::well, nos Estados Unidos és muy grande, pois muchas
	226		partes tienen muchas personas deferente. és tipical en
	227		el sur, (VOLTAR aqui) más conservativas y más seraus y
	228		en al norte as personas son más abertas y liberal y,
	229		pero non entendi sobre (VOLTAR)
	230	Juan	o que entendi fué que en Japón y en Brasil así puede si
	231		és como tener um celular, non importa, non importa se te
	232		roban, se te robaran, no importan, non tenen valor
	233	Kathy	ok.
	234	Juan	és que yo [entendi
	235	Kathy	[em Japón?
	236	Juan	en Japón=
	237	Kathy	=ok=
	238	Juan	e aqui en Brasil=
	239	Kathy	=aham=
	240	Juan	=és o que entendi, non sei, [verdadeiramente (duvidoso)
	241	Inácia	[não entendi muito, não
	242	Kathy	(h) (h) (h)

243	Juan	eu t(h)a(h)m(h)b(h)i(h)é(h)n
244	Inácia	que não tem muito valor, você acha que em Japão e no
245		Brasil não tem muito valor as coisas materiais? e::: o que citem
246	Honda	as-
247	Inácia	ou contr- o que [citem
248	Kathy	[en Brasil y Japón o::: en Japón y non en Brasil?
249	Honda	é no Japão e no Brasil, né? é te- to- diferente de:::
250	Juan	a::: você falou que em Japón
251	Kathy	=aham=
252	Juan	=não importa se te roban o celular, não importa se a
253		você e:::le roban como se dice a robarse?
254	Inácia	roubar
255	Juan	=roubar su celular
256	Honda	[a:::
257	Juan	[não importa, não importa em Japón? o sim importa [en:::
258	Honda	[não não acontece
259	Juan	=a:::
260	Inácia	não acontece= (aumento do tom marcar isso)
261	Honda	=não=
262	Inácia	aqui sim acontece
263	Honda	é:::
264	Inácia	ah, s- ah, entendi, então
265	Honda	aham
266	Inácia	se você deixa o celular
267	Honda	aham
268	Inácia	pode aqui no Brasil
269	Honda	é=
270	Inácia	=[alguém pode
271	Honda	[vai
272	Inácia	pegar
273	Honda	aham=
274	Inácia	=[celular
275	Kathy	[ok
276	Juan	en Japón [non
277	Inácia	[no Japão, não=
278	Honda	aham
279	Inácia	você deixa o celular e não acontece na[da
280	Kathy	[ok ok
281	Juan	a:::entendi (h) (h) (h)
282	Kathy	[ok ok
283	Inácia	[e(h)n(h)t(h)e(h)n(h)d(h)i
284	Kathy	[yo también (h) (h) (h)
285		(todos riem)
286	Kathy	si, e:::
287	Juan	puede falar a ella [e ellas?
288	Honda	[(h) (h) (h)
289	Inácia	[não você vai falar (inaudível)
290	Kathy	[give it a try
291	Juan	en portugués
292	Jade	no no no
293	Inácia	não, porque você::: possa
294	Jade	I don't know, I don't know the words.
295	Kathy	(h) (h) (h)
296	Jade	no vocabulary.
297	Kathy	but they're saying that you can say something in English
298		and I can say a little of Spanish and then they can say
299		in Portuguese
300	Jade	(h) (h) (h)

301	Kathy	and then you'll be able to [hear it back
302	Jade	[I have three tongues=
303	Kathy	=yeah
304	Inácia	[(h) (h) (h)
305	Juan	[(h) (h) (h)
306		(pausa)
307	Jade	the differences in the community
308	Kathy	like the community, the culture, what they're saying
309		like people here are a little bit more lively, a little
310		bit like happier, it's like people like to smile and
311		like (RETORNAR) and people are more reserved where
312		they're from. he was saying with his phone that like you
313		never have to worry in Japan or like someone is gonna
314		steal your phone, like you can leave it out and then it
315		gets fine and but here are like there's a little more
316		value to like materials and like you kind of like are
317		conscious of wherever your phone and like you have to
318		worry more about it. we were like a little confused and
319	then we were like oh(aumento de volume) this what's	
		going on, it's er:::
320	Jade	I guess er:::Australians are known to be open and
321		friendly, but I think Brazil are more more open than
322		Australia. they're very very helpful, whenever you talk
323		to somebody on the street and you say you don't speak
324		Portuguese, they try very hard to help you and they're
325	really interested in where you're from and=	
326	Kathy	=aham=
327	Jade	=that kind of thing. er:::I don't think (pausa) I heard
328		lots of bad things about crime in Brazil before I came.
329	Kathy	(h) (h) (h)
330	Jade	so I would think that the crime rate in Australia is
331		less but I've been surprised that er: how safe I feel
332		here in Juiz de Fora , (voltar) cause it's a smaller
333		city. I think cultures are very similar, both Australia
334		and Brazil are very interested in sport and that they
335	take sport very seriously (h) (h) (h)	
336	Kathy	(h) (h) (h)ustedes entendi?
337	Inácia	n::: muito [pouco (h) (h) (h)
338	Juan	[muito pouco
339	Honda	[(h) (h) (h)
340	Kathy	[é::: ela quiere decir que la cultura en Australia? és
341		que, como se dice? Australia?
342	Inácia	Australia, sí.
343	Kathy	aham. és similar porque muchas personas le gustan
344	Inácia	aham
345	Kathy	[mucho
346	Inácia	[aham
347	Kathy	y és muy importante en la cultura y antes de ella llegó
348		e:::lla oi[ouvir no passado] que hay hay mucho violéncia
349		en Brasil
350	Inácia	aham
351	Kathy	y am:::pero ella estava como como lá en juiz de fora
352	Inácia	y:::
353	Kathy	ella non piensa hay mucho violéncia aqui e esta seguro
354		y:::como lá y::: a::: é::: tambien piensa que muchas
355		personas en Australia estan amables y abiertas y pero
356		ella piensa que personas en Brasil son más amables y
357		abiertas que extranjerias y a muchas personas tienen

358		paciência y estan pueden am::: tomar tiempo para para
359		ayudar extranjeras y::: sí.
360	Juan	você está fazendo intercâmbio s- en inglés [aqui en español?
361	Kathy	[aham. si:::m
362	Juan	[(h) (h) (h)
363	Kathy	[pero yo dijo que::: yo puedo escuchar o que ustedes
364		pueden decir la::: mis mis palabras en portugués um po-
365		[poco y yo puedo escuchar la::: las
366	Juan	[aham a:::
367	Kathy	la comunidad nostra en portugués
368	Juan	sim
369	Kathy	pero lo siento mi español también és um poco feo y [(h)
370		(h) (h)
371	Inácia	[não não não
372	Kathy	[lo siento
373	Inácia	entendo muito bem.
374	Kathy	ok=
375	Inácia	=você fala muito bem
376		marcar pausa
377	Kathy	que difícil
378	Inácia	[(h) (h) (h)
379	Honda	[(h) (h) (h)
380		PAUSA
381	Juan	então, outra questão fala::: em que medida você é
382		diferente em relação à sua comunida- acho que está o mesmo=
383	Inácia	sim. já vem falando disso=
384	Kathy	=pienso que la mayoría de las palabras son similares
385	Inácia	sim
386	Juan	é::: (inaudível)si. o que você mudaria em sua comunidade
387		de origem?
388	Inácia	sim, [essa pode ser
389	Kathy	[não entendo. que és mudaria?
390	Inácia	[mudaria?
391	Juan	[mudaria?
392	Inácia	cambiar=
393	Juan	=cambi[ar
394	Honda	[acho que é mudar
395	Juan	[cambiar um lugar a outro és as- PAUSA o que você
396		mudaria é::: eu não mudaria é::: ninguém
397	Inácia	nenhuma coisa?
398	Juan	nenhu- nenhuma coisa
399	Inácia	nenhuma coisa?=-
400	Juan	nenhuma coisa (h) (h) (h) porque aqui é qualqu- Brasil
401		já tiene sus costumes, já tiene su gente e::: seria
402		difícil e:::só que existirão mais gentes, mais personas
403		aqui para que poda mudar, mas me gusta ta- como é
404		Brasil, la gente és muy amable, las personas son muito
405		amigáveis e::: não mudaria nada=
406	Inácia	=mas você mudaria alguma coisa da sua comunidade de
		origem?
407	Honda	a
408	Inácia	do Equador, por exem[plo=
409	Juan	sim, quando eu volta a Equador?
410	Inácia	não sei, se você mudaria alguma coisa.
411	Juan	acho que:::talvez um um pouco mais em mi mi família,
412		talvez em mi comunidade sí. é::: não sei, fazendo um
413		pouco mais é::: a f- família juntar, juntar família?

414		juntar a las personas=
415	Inácia	=ajudar?
416	Juan	ajud- non non. juntar=
417	Inácia	juntar?
418	Juan	junta[r
419	Inácia	[juntar?
420	Juan	sí. juntar a toda a gente en mi comunidade ser mais
421		amigáveis do que todos (inaudível)
422	Inácia	é que acho que assim a a::: é uma questão geral de tudo
423		mundo assim que as pessoas são individualistas porque
424		não é son por pelos povos hay uns são mais, outros
425		menos, mas é geral, um pouco geral acho, assim como que
426		as pessoas são individualistas
427	Juan	ah, entendi (h) (h) (h) PAUSA ahora (inaudível)
428	Honda	no Japão, os japoneses muito é::: sin- sinceridade
429		quando tr- trabalha=
430	Juan	=hum=
431	Honda	=mas acho que os brasileiros trabalham muito com alegria
432		de trabalhar, então, por exemplo, se, no supermercado dá
433		muita fila de esperar, de com- pagar comprar, se no
434		Japão tem muita gente na fila, rápido, rápido=
435	Inácia	=[ah:::
436	Honda	[tem que que pressar, mas aqui:::
437	Juan	[ah:::
438	Honda	não (h) (h) (h)=
439	Juan	=sim:::
440	Juan	ah:::
441	Honda	muito parar com
442	Juan	[sim tranquilo e vai
443	Inácia	[ah é sim:::
444	Honda	[e e e
445	Inácia	é um momento também pra falar
446	Honda	é::: é muito:::
447	Juan	como está você? (h) (h) (h)
448	Inácia	[sim no Uruguai também é assim
449	Juan	[bom dia
450	Honda	[é é
451	Juan	ah, sim, então você mudaria esse nessa parte a:::
452	Inácia	você mudaria [isso?
453	Honda	[mudaria. hum quero mudar mais::: tranquilo (h) (h) (h)
454	Juan	ah:::
455	Honda	porque é::: Japão muito::: [muito trabalho
456	Juan	[muito cosa (inaudível). ah::: entendi
457	Honda	(h) (h) (h) trabalha muito
458	Juan	ah:::entendi=
459	Kathy	=so now the question is like if you could change one
460		thing about your community like if you could change and=
461	Jade	=(h) (h) (h)=
462	Kathy	it's like he said like in Japan like everybody's very
463		busy and like work a lot and like he's like, for
464		example, in the supermarket like, if you're on a line
465		like VOLTAR say good-bye...If I could change something it
466		would be like speak a little bit chill like and the next
467		expression is if you could change something about here,
468		what would you change? so=
469	Jade	oh, the bureau[cracy here
470	Kathy	[(h) (h) (h)
471	Jade	the paperwork, there's a voltar of bureaucracy in Brazil
472		(h) (h) (h)

473 474	Kathy	(h) (h) (h) I don't think I know how to say that [in Spanish (h) (h) (h)
475	Inácia	[(h) (h) (h)
476 477	Jade	that's what I would change about Brazil. I'd change the government in Australia, it's terrible and
478	Kathy	(h) (h) (h)
479	Honda	(h) (h) (h)
480 481 482	Jade	they're not they're not funding any science, er::: so I'm a scientist, it's a::: actually in that funding everything , the government is awful=
483	Kathy	=what kind of science?
484	Jade	Physics. so that's what I would change about Australia
485	Kathy	la pregunta és que quiere cambiar en su comunidad=
486	Juan	=sí
487 488 489	Kathy	eso,sí. ella queria cambiar el gobierno en Australia porque ellos non da::: dinero a las ciencias e ella está una::: fisi- fisici-sta? fis-
490	Inácia	física=
491	Kathy	=física? las como como com matemáticas?
492	Juan	ah, sim= (VOLTAR)
493	Inácia	=la ciencia?
494 495	Kathy	ah:::como asi? y el gobierno non piensa que és importante dar suficiente dinero para estes carreras
496	Juan	oh, e você?
497 498 499 500 501 502 503	Kathy	er::: pienso que::: la universidad nos Estados Unidos és muy caro y és::: muy personas non podrian pagar para assistir la universidad y pienso que el gobierno deberia querer que todas as personas tienen educación, pero las precios altan y és difícil porque muchos estudiantes estan pagando sus, non se como se dice:::, para pagando para escuela para diez años=
504	Juan	=si=
505	Kathy	antes de terminó las=
506	Inácia	e as pessoas que não têm dinheiro não pode=
507	Kathy	=si=
508	Inácia	=fazer?=-
509 510 511 512 513 514	Kathy	uhum. y también pienso que::: personas estan um poco::: er::: seraus y os nos Estados Unidos és importante, ellos deverian aprender más lenguas y querem saber mas sobre el mundo, porque às vezes las personas és um poco ingleses, la lengua é mejor y como así, pero non és todo mundo nos estados, pero
515	Inácia	sim.

Grupo 2

1		((às alunas deste grupo são distribuídas as questões))
2	Professora	pra vocês aqui::: [aqui:::
3	Nell	[obrigada.
4	Professora	aqui:::
5		(15.0)
6	Nell	Ok. (h) (h) (h)
7	Raquel	Ok
8	Nell	[(h) (h) (h)
9	Raquel	[(h) (h) (h)
10	Nell	tá muito geral
11	Samanta	(incompreensível)
12	Nin-Lee	que significa::: comportamento padrão?
13	Raquel	como [você:::

14	Nell	[assim uma coisa que todo mundo faz (0.2) assim,
15		todo mundo as- assim todo mundo aqui é::: não sei que
16		que (h) (h) (h)
17		((todos riem))
18	Raquel	todo mundo aqui faz é::: esporte=
19	Nin-Lee	=ah:::=
20	Raquel	=por exemplo, isso é um padrão=
21	Nell	=tá, todo mundo aqui jo- joga futebol=
22	Raquel	=isso
23	Nin-Lee	hum
24	Nell	assim=
25	Samanta	=como a maioria da gente faz sAmba=
26	Raquel	=uma [questão
27	Nell	[isso
28	Samanta	a maioria [da gente samba
29	Nin-Lee	[ah:::
30	Nell	não sei se tem só um comportamento padrão na minha
31		comunidade
32	Raquel	[na comunidade
33	Nell	na comunidade não sei, tem diferente
34	Raquel	agora, eu acho que, por questões políticas, em Venezuela
35		é padrão é falar da política
36	Samanta	política?
37	Raquel	isso.
38	Nell	todo mundo=
39	Raquel	=todo mundo fala de [isso.
40	Nin-Lee	[hum:::
41	Raquel	é muito chato. mas acho que esse é padrão de opinião
42	Samanta	((transcrição duvidosa)) la lógica del ((incompreensível))
43	Nell	sim
44	Samanta	((incompreensível))
45	Nell	todos nós vamos responder
46	Samanta	((incompreensível))
47	Nell	lo cada um de nós vamos falar
48	Raquel	cada um de nós tem que falar?
49	Professora	isso. na medida do possível cada um de vocês dá as
50		ideias que vocês têm, mais ou menos respondendo à
51		questão, pensando sobre ela, né, e, aí depois vocês vão
52		contar pra gente o que vocês encontraram de
53		interessante. se tá todo mundo igual, o que é que tem de [diferente.
54	Samanta	[ah:::
55	Professora	tá ok? se vocês concordam, se discordam?
56	Raquel	tem a ver comportamento
57	Nin-Lee	na Coréia tem::: muitas pessoas assistem?
58	Nell	assistem=
59	Nin-Lee	=assistem jogo de beisebol?
60		babe?
61		ah, beisebol
62		((incompreensível))
63	Raquel	em Venezuela também a gente
64	Nin-Lee	cada estado o::: cada estado tem time preferido?
65	Raquel	isso=
66	Nell	=sim. não sabia disso, eu sabia que o Japão eles gostam
67		de fut- de beisebol
68	Nin-Lee	na Coreia também=
69	Nell	=eu acho que::: não é só um, mas todo mundo (0.2) é:::
70		se você também gosta de futebol americano, você assiste

	71		o o super bowl
	72	Nin-Lee	hum:::
	73	Nell	assim o jogo, é::: nacio- o campeonato nacional, mas
	74		(0.2) não sei, não tem só um (h) (h) (h)
	75	Samanta	tem questões lá em Chile, por exemplo, que você olha
	76		assim que ((incompreensível)) muitas críticas de gobierno
	77		y el movimientos sociais
	78	Raquel	sim, por eso eu falo, en Venezuela também, en Venezuela
	79		a gente gosta muito de reir de ir pra festa assim, de:
	80		fazer outras questões, mas agora por é::: por questão
	81		política a gente tem como padrão falar de política=
	82	Samanta	=hum=
	83	Raquel	acho que esse é um padrão geral (3.0)
	84	Samanta	como diciamos la resposta?
	85		(pausa)
	86	Raquel	não cada um tem que falar [da sua comunidade
	87	Samanta	[ah::: ah, ok.
	88	Nell	para a segunda:::
	89	Samanta	((incompreensível))
	90	Nell	[(h) (h) (h)
	91	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
	92	Samanta	[(h) (h) (h)
	93	Raquel	[(h) (h) (h)
	94	Raquel	lo que hemos "pensando" también.
	95	Samanta	sí
	96	Raquel	pero tem que falar mais alto para((incompreensível))
	97	Samanta	a la: a la siguiente
	98	Raquel	a la siguiente. está bien
	99	Nell	em que medida você é diferente da comunidade em que você
	100		vive.
	101	Nell	eu acho que geralmente::: eu sou um pouco mais
	102		educa:da::: não sei eu "gosto" da faculdade todo o mundo
	103		faz isso. eu também tenho uma: eu viajei. um muito mais
	104	?	que as pessoas
	105	Nell	normalmente
	106		sí então eu já vi as outras: quais as outras pontos de
	107		vistas
	108	Nell	((incompreensível))
	109	Nin-Lee	[(h) (h) (h)
	110	Samanta	[(h) (h) (h)
	111	Raquel	[(h) (h) (h)
	112	Nell	sim. eu acho. que muitas gente a mesma coisa aqui=
	113	Samanta	=sim=
	114	Raquel	=de estrangeiros. eu acho que esse é um ponto comum com
	115		((incompreensível)) porque: eu acho também que: também
	116		são mais abertas a escutar os pontos diferentes
	117	?	uhum
	118	Raquel	e a tratar de um lugar ((incompreensível)) juzgar
	119	Nin-Lee	julgar
	120	Nell	julgar
	121	Nin-Lee	julgar
	122	Raquel	é: a gente. mas la gente tende muito a preguntar
	123		((incompreensível))
	124	Raquel	eu trato de não fazer isso mas lá é muito comum
	125	Nell	perguntei assim. se você acha que só os americanos são
	126		gordos
	127		((incompreensível))
	128	Nell	Quando você conhece alguém que não é isso ou seja os

	129		japoneses sempre comem ((incompreensível))
	130	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	131	Samanta	[(h) (h) (h)]
	132	Raquel	[(h) (h) (h)]
	133		((incompreensível))
	134	Nell	ou que os brasileiros só jogam
	135		futebol((incompreensível)) ou dançam samba
	136	Nin-Lee	uhm
	137		((incompreensível))
	138	Raquel	você é diferente considera questões diferentes?
	139	Jade	se a pessoa é geral da Coréia
	140	Raquel	que você é diferente dele?
	141	Nin-Lee	sim eu sou muito geral (h) (h) (h)
	142	Nell	se você viajou para o brasil
	143		((incompreensível))
	144	Nell	isso não é geral. né?
	145	Raquel	viajar para brasil. todo o mundo da coréia viaja para
	146		brasil?
	147	Nin-Lee	nã:o nã:o é como
	148	Raquel	é como?viajar o brasil? acho que não é comum não. porque
	149		quando eu decidi. entrar na faculdade de português todo
	150		os meus amigos perguntam ((incompreensível))
	151		((incompreensível))
	152	Nell	[(h) (h) (h)]
	153	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
	154	Samanta	[(h) (h) (h)]
	155	Raquel	[(h) (h) (h)]
	156	Samanta	eu. creio. que: eu aproveite-, aproveitar. a oportunidade
	157		que meus colegas no tem. eu que pu- pude pu- pude. creio
	158		que eso me: face creer. então dá pra esperar custo em
			que medida?
	159	Raquel	você é diferente em relação à sua comunidade no brasil
	160		((incompreensível))
	161	Raquel	[então]
	162	Samanta	[e:::]
	163	Raquel	em que medida você é diferente? =
	164	Samanta	=soy diferente: soy mais formal. muito muito muito mais
	165		formal. eso para. eso es complexo porque: muitas veces
	166		quedo fora porque espero invitación. espero e: convide.
	167		que me conviden
	168	Raquel	sí
	169	Samanta	enton me quedo fuera esperando formalizar. [que gano:]
	170	Raquel	[que se consuma]
	171	Samanta	sí que:
	178		((incompreensível))
	179	Nin-Lee	uhm. eu: ((incompreensível)) e: preocupar? =
	180	Samanta	=preocupar=
	181	Nin-Lee	= preocu:po sobre aparência. preocupa e:
	182		(incompreensível) um pouco. é muito ((incompreensível))
	183		porque na coréia isso é muito comum preocupar sobre
			((incompreensível)). é:
	184	Sylvia	cultura daqui é diferente da coréia
	185	Nell	ah mas aqui você acha que você é muitodiferente aqui,
			né? =
	186	Samanta	=porque você preocupa mais por a roupa que você: lleva
	187		que a gente acá anda
	188	Nin-Lee	no princípio chegar ao brasi- no brasil foi um pouco
	189		assim mas agora já
	190	Nell	[(h) (h) (h)]

191	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
192	Samanta	[(h) (h) (h)]
193	Raquel	[(h) (h) (h)]
194 195	Nell	sou diferente: claro que. porque sou. americana mas a gente sempre acha acha que eu sou brasileira
196	Nin-Lee	[incompreensível]
197	Nell	[sim] porque eu pareço assim mas quando eu vê a [boca]
198	Nin-Lee	[boca]
199	Nell	é obvio
200	Nell	[(h) (h) (h)]
201	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
202	Samanta	[(h) (h) (h)]
203	Raquel	[(h) (h) (h)]
204 205	Nell	acham que eu sou pra brasileira e quando eu eu falo alguma coisa erada eles ficam
206	Nell	[(h) (h) (h)]
207	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
208	Samanta	[(h) (h) (h)]
209	Raquel	[(h) (h) (h)]
210 211	Nell	mas quando eles descobrem que eu sou americana. ah::: agora você fala bem
212	Nell	[(h) (h) (h)]
213	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
214	Samanta	[(h) (h) (h)]
215	Raquel	[(h) (h) (h)]
216	Raquel	falo muito bem e nada mudou
217	Nell	sim, mas a gente acha que você é brasileira? também?
218 219	Raquel	a gente também fala isso. ah você é brasileira. eu não sou brasileira não
220	Nell	(h) (h) (h)
221 222 223	Raquel	é: acho que: pelo menos lá em Venezuela é muito mais e: a gente tende mais a abraçar as pessoas. eu acho que aqui, pelo menos aqui em juiz de fora é mais separado [assim]
224	Nell	não [é?]
225 226	Raquel	a gente tendemos a abraçar ou pelo menos a [gente que]conhece
227	Nell	[nã:o]
228 229	Raquel	aqui é muito estranho assim lá é muito demonstração de carinho.si
230	Nell	lá é ainda mais
231	Raquel	ainda mais. quando você é casada coloca mal
232	Samanta	aham. quando você conhece alguém, ahn?
233	Nell	[(h) (h) (h)]
234	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
235	Samanta	[(h) (h) (h)]
236	Raquel	[(h) (h) (h)]
237		((incompreensível))
238	Samanta	a quarta questão
239	Nell	o que você mudaria na sua comunidade de origem
240	Samanta	o que você mudaria na sua comunidade de origem
241 242	Nell	que a gente seja seja mais educado e assim mais. assim understanding
243	Samanta	consciente
244 245 246 247	Nell	sim, que eles compreendem mais que tem outras pessoas diferentes. eles não acham que isso existe. ma:s também porque todo o mundo sabe alguma coisa sobre os estados unidos mas os estados unidos não sabem nada sobre vocês

248		eu gostaria mudar isso
249	Raquel	aah:
250	Nell	todo o mundo acha que os americanos são (cultos) assim
251		sem tem consciência de outras coisas. então eu mudaria
252		isso porque faz uma uma. (0.5) não todos os estados
253		unidos são assim mas é essa gente que faz uma:
254	Raquel	uma impresión errada [do:]
255	Nell	[sim]
256	Raquel	o que você mudaria na coreia?
257	Nin-Lee	uhm: na coreia?
258	Nell	abraça?
259	Nin-Lee	não abraça pessoas que
260	Nell	primeiro?
261	Nin-Lee	não sei
262	Nell	[(h) (h) (h)]
263	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
264	Samanta	[(h) (h) (h)]
265	Raquel	[(h) (h) (h)]
266	Nell	como é que você conhece alguém pra pela primeira vez
267		como é que você:=-
268	Samanta	= saluda?
269	Nell	assim? nem toca?
270	Raquel	prazer. assim?
271	Nin-Lee	não
272		((incompreensível))
273	Samanta	em mia comunidade não trocaria nada nada
274	Raquel	nada
275	Samanta	mas em e: cambiaria el contexto. justicia. desigualdade.
276		esse (incompreensível) el contexto
277	Raquel	eu acho. que: venezuela eu mudaria a responsabilidade e
278		la consciência de gente. quando uma: quando uma pessoa
279		sea consciente que cada ação que você faz tem uma
280		repercussão em todos los niveles. que no es sólo esa:.
281		no es sólo uma responsabilidade do estado para
282		proporcionar a você lo que você precisa, você também tem
283		uma responsabilidade, en aquello. você tem que tomar
284		actitudes e actutides eu acho que a gente tem que tomar
285		consciente. na medida que eso suceda a gente va: mudar
286		muita coisa boa pra: pra Venezuela.
287		quinta questão. o que você mudaria em sua comunidade no
288		Brasil? ihh. vai complicar
289		((incompreensível))
289	Samanta	eu penso que brasil es um pais muito generoso mas tem
290		muita pobreza
291	Nin-Lee	tem o que?
292	Samanta	pobreza. gente de la rua. e: isso pra pra mim es
293		chocante muito muito chocante. eso cambiaria. trocaria
294	Nell	eso
294	Nell	[(h) (h) (h)]
295	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
296	Samanta	[(h) (h) (h)]
297	Raquel	[(h) (h) (h)]
298	Nell	eu acho que: gostaria que o brasil seja mais um pouco
299		organizado. isso é uma coisa que eu sinto muito falta.
300		(incompreensível) você tem horário exato
301		((incompreensível))
302	Nell	[(h) (h) (h)]
303	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
304	Samanta	[(h) (h) (h)]
305	Raquel	[(h) (h) (h)]

306	Nell	assim é na aula é muito claro que os professores querem
307		isso isso isso isso, tudo claro. aqui pode ser qualquer
308		coisa. não tem que valer não precisa é:
309	Nell	[(h) (h) (h)]
310	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
311	Samanta	[(h) (h) (h)]
312	Raquel	[(h) (h) (h)]
313	Nell	assim eu não vinha veio vim? vim vim aqui pra estudar.
314		assim vim pra viajar.passear. assim isso aqui não é um
315		lugar pra fazer estudar porque é muito diferente. eu
316		acho que assim é se uma: estudante aqui fosse pra minha
317		faculdade estaria muito: perdido. eu já falei com. a:
318		alunos que fizeram intercambio aqui para uma faculdade
319		lá. eles me disseram que eles aprenderam mais numa
320		semestre lá que em quatro anos aqui. então assim é muito
321		diferente isso é muito: você aprende.(h) (h) (h) então é
322		isso que eu acho que seria muito bom. isso faz uma
323		diferença grande. (incompreensível) organizado
324	Raquel	eu estou pensando
325	Nell	[(h) (h) (h)]
326	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
327	Samanta	[(h) (h) (h)]
328	Raquel	[(h) (h) (h)]
329		((incompreensível)
330		(5.0)
331	Nell	tem alguma coisa que você não gosta de daqui? que você
332		não gosta, que você trocaria do brasil?
333		((incompreensível))
334	Nell	comida
335	Nin-Lee	mas vale comida, tudo? feijão? carne, arroz, salada,
336		tudo isso aí.
337	Raquel	mudaria a comida
338	Nell	pode abrir um restaurante coreano aqui
338		((incompreensível))
339	Raquel	o que eu mudaria. eu mudaria um pouco. é: aquela questão
340		do machismo, acho que aqui são muito machistas. pra
341		muitas questões e: eu fui a la faculdade de educação
342		física para fazer esporte lá e encontré que a maioria
343		dos esportes fazem meninos. as mulheres
344		(incompreensível)
345	Nell	mal é ser feminista. mas ser feminista é só querer
346		igualdade (transcrição duvidosa) se você é feminista é
347		uma coisa feia assim você num odeia os homens e não é
348		isso. não é querer [igualdade]
349	Raquel	[igualdade].es trabalho da mulher também. mas aqui eu
350		acho que é muito machista.
351	Nell	que as mulheres não ganham a mesma coisa o mesmo
352		dinheiro pra mesma
353	Raquel	pras mesmas dificuldades ((transcrição duvidosa))
354	Nell	sim. talvez um professor. dessa aula ganharia mais do
355		que o denise. porque ela: porque:
356	Raquel	sério? eu não sabia isso
357	Nell	isso acontece em todo lugar. eu acho que isso acontece
358		em todos lados mas ninguém sabe
359	Raquel	bom a la venezuela no
360	Nell	não?
361	Raquel	pelo menos pra trabalho ((incompreensível)) acho que no.
362		Mas depende mais da hierarquia que você tem e: do cargo
363		que você ((incompreensível)) por ser mulher

364	Nell	eu acho que depende de muitas coisas. assim se você está
365		trabalhando num emprego há vinte anos, não sei acho que
366		você ganha mais mas quando começar é: complicado =
367	Raquel	= é complicado. todas responderam? Ok
368		em que medida você se sente diferente em sua comunidade
369		no brasil?
370	Raquel	por la misma cuestión do machismo por exemplo[e:]
371	Nell	[uhum.]dos
372		pontos de vista assim. essas coisas
373	Raquel	a mí me parece muito engraçada. muita gente fala que no
374		tem que tener preconceito mas eles tem preconceito
		porque:
375	Nell	porque ((incompreensível))
376	Nell	[(h) (h) (h)]
377	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
378	Samanta	[(h) (h) (h)]
379	Raquel	[(h) (h) (h)]
380	Nell	parece muito engraçado porque a gente alá no hay tanto
381		preconceito assim pra pra essas questões. acho que eso.
382		pra todo. en la medida no falar nada para. no: pra se
383		sentir más alguien. porque no sé en que medida eu posso
384		hacer sentir más alguien. acho que ((incompreensível))
385		((incompreensível))
386	Samanta	eu e: e: sento diferente om om om como falo otro me
387		hace senti:r diferente
388	Raquel	você sente que outras pessoas te fazem sentir diferente
389		((incompreensível))
390	Samanta	en la calle, en la facultade, o en en el trabajo
391	Raquel	enserio?
392	Samanta	sí. preguntava en buena ((incompreensível))
393	Raquel	en [buena onda]
394	Samanta	[en buena]
395		((incompreensível)), [se destaca destaca] el rasgo
		indígena
396	Raquel	[como? no entendí]
397	Samanta	pero sin intención racista
398	Raquel	intención racista não
399		mas você sente [que] isso lo fazem diferente da
		comunidade
400	Samanta	[sí]
401	Raquel	você
402	Nin-Lee	é: é muito diferente de uma cultura de desta com
403		((incompreensível))
404	Nell	mas você sente diferente, sente que todo o mundo está
405		olhando pra você (0.5) assim, porque você é coreana,
406		você sempre sente que todo o mundo está olhando pra você
407		((incompreensível))
408	Nin-Lee	o turista a: andando de bicicleta (transcrição duvidosa)
409	Nell	[(h) (h) (h)]
410	Nin-Lee	[(h) (h) (h)]
411	Samanta	[(h) (h) (h)]
412	Raquel	[(h) (h) (h)]
413	Nell	essas coisas. em que medida é machista e um pouco
414		sexista aqui. as mulheres aqui... tentam fazer uma coisa
415		que não ((incompreensível))
416	Raquel	é: sete. o que você faz que te aproxima ou distancia de
417		sua comunidade de origem no Brasil
418		(5.0)
419	Nell	o que você faz? ah: ok. o que você faz. eu, pra me
420		aproximar a minha a minha comunidade de origem eu: (3,0)

421		assisto programa de televisão americano ou eu como
422		hambúrguer. assim, coisa assim que me faz sentir mais em
423		casa. qualquer coisa que eu faço que é muito diferente
424		aqui
425		eu: só vou pra uma aula por dia. isso não é comum pra
426		mim. lá eu tenho três aulas por dia só de uma hora. aqui
		tenho uma de quatro horas

Grupo 3

1	Robert	no español er:::sin español
2	Mercedes	ah:::, ta
3	Sylvia	are you from Michigan? (0.2) where?.
4	Robert	Saint Albers. where my university [is
5	Sylvia	[yeah I'm looking for (incompreensível)
6	Robert	cool
7	Mercedes	e ele fala coreano ah
8	Todos	(h) (h) (h)
9	Robert	are you from Korea?
10	Fune	sim
11	Robert	where are you from?
12	Mercedes	Colômbia
13	Robert	Colômbia? (1.0) I had a::: a flight flyover in Bogotá.
14	Mercedes	Bogotá?
15	Robert	Bogotá.
16	Sylvia	where were you heading?
17	Robert	to Peru.
18	Sylvia	good
19	Professora	ok.
20	Robert	yeah
21	Professora	good luck! [(h) (h) (h)
22	Robert	[(h)m(h)u(h)i(h)t(h)o (h)b(h)r(h)i(h)g(h)a(d)o
23	Professora	Obrigado ficou bonito, viu? (h) (h) (h)
24		(pausa longa)
25	Fune	o que significa padrão?
26	Mercedes	[padrão
27	Sylvia	[padrão é:::
28	Mercedes	Standard
29	Sylvia	é, sim. é uma coisa que (pausa) todo mundo faz igual
		é:::
30	Mercedes	por ejemplo, um [padrón de
31	Sylvia	[padrón
32	Mercedes	de comportamento das pessoas um padrão de comportamento
33		na Coreia
34	Fune	ah:::
35		ou o padrão
36	Sylvia	[pattern
37	Robert	[pattern?
38	Sylvia	Yeah
39	Robert	padrão?
40	Sylvia	padrão! yeah.
41	Mercedes	por exemplo, o padrão aqui é quando as pessoas se
42		encontram dão um beijo e um abraço
43	Fune	ah:::
44	Mercedes	nos Estados Unidos, isso não é um padrão. e:::
45	Robert	pattern?
46	Sylvia	pattern=
47	Mercedes	padrão, padrão

48	Sylvia	então, June, queremos saber (duvidoso)
49	Fune	Eu
50 51		na comunidade onde moramos, né? na comunidade onde você mora agora
52		
53		
54		
55		
56	Professora	Aqui não, no seu país
57 58	Fune	ah, então tem que::: complementar sobre padr-comportamento padrão brasileiro?
59	Sylvia	é.
60 61	Mercedes	no geral, algo que existe no comportamento de todas as [pessoas
62 63	Fune	[ah ah ah (pausa longa) ainda não entendi tudo sobre comportamento padrão
64 65 66	Mercedes	Você pode ser um pouco mais específico também, assim como um comportamento de::: é::: entre família, um amigo, do namorado, não sei.
67 68	Fune	ah, na Coreia quando cumprimentar ca- com outras pessoas é::: tem que fazer como como isso é:::
69	Sylvia	aham=
70	Fune	é, so, é, é
71	Sylvia	non non sé falar i(h)s(h)s(h)o en Português
72	Robert	Bow
73	Sylvia	Alright
74	Sylvia	[bow
75	Robert	[bow
76	Mercedes	[bow
77	Nin-Lee	bow do inglês
78 79	Fune	isso significa respeita quando a gente encontrar a primeira vez então depois ser amigos é:::
80	Sylvia	não é tão formal
81	Fune	é é
82	Sylvia	do you wanna try it? (h) (h) (h)
83	Mercedes	Colômbia
84	Sylvia	ah, ok, Costa Rica
85	Mercedes	Costa Rica
86	Sylvia	é:::
87	Robert	what's the question asking?
88 89 90 91	Sylvia	so the question is like behavioral patterns in wherever the community that you're from. he said that in Korea you bow when you meet someone and you know the person it's a lot more casual, it's just like you shake your hands
92		Yeah
93 94 95	Sylvia	na Costa Rica::: é::: muito diferente da Coreia (h) (h) (h) é mais que como o Brasil é::: muito::: (0.8) muito contacto físico
96	Mercedes	hum hum
97 98	Sylvia	é::: um beijo, um abraço, mas nunca dois beijos, só um beijo, aqui fazem dois quando se conhecem, depois é só um.
99	Fune	então aqui a primeira vez depois tem que fazer [dois
100	Robert	[eu acho que a maioria das pessoas fazem assim
101	Mercedes	é:::
102 103	Sylvia	a primeira vez que vocês se conhecem, dão dois beijos, depois só um e um abraço
104	Robert	one for her who?

105 106	Sylvia	so when you first meet, two kisses and then after like you know each other [it's just
107	Robert	[it's just one
108	Sylvia	a kiss and a hug
109	Robert	a kiss and a hug?
110	Sylvia	yeah. then=
111	Robert	is that in [Brazil, too?
112	Sylvia	[that's here, yeah. in Costa Rica=
113	Robert	=or in Costa Rica?
114 115	Sylvia	that's here, in Costa Rica it's just one kiss, always we never hug
116	Robert	no hugs?
117	Sylvia	hugs definitely=
118	Robert	ok (h) (h) (h)
119	Sylvia	but two kisses is too European for us
120	Robert	oh, yeah
121 122 123	Sylvia	ah:::também? não sei, talvez um::: como se fosse assim um profissional um beijo e um abraço, uma ideia assim, mas::: é não como Costa Rica
124	Mercedes	outro::: outro comportamento padrão?
125 126	Sylvia	eu acho que isso tem como um contato talvez que é muito respeito por as pessoas maiores (h) (h) (h)
127	Mercedes	sim
128	Sylvia	mais::: que as pessoas maiores=
129	Mercedes	mais velhas
130	Sylvia	mais velhas=
131	Mercedes	=ou idosos
132	Sylvia	ou idosos em espanhol.
133	Mercedes	tá
134	Sylvia	muito respeito, assim
135 136 137 138 139 140	Mercedes	então, na Colômbia, acho que falar de padrão de comportamento agora é muito difícil porque temos como uma mente aberta agora para aceitar as diferenças, então é:::acho que em Colômbia temos diferentes padrões de comportamento é::: por exemplo, é acho que que as pessoas pensam que os colombianos todos somos muito felizes,
141	Sylvia	uhum
142 143 144 145 146	Mercedes	mas é::: tem regiones que as pessoas não são tão felizes, são mais::: sérias, mais secas. então acho que::: que outro pa- padrão de comportamento é::: que não é tão padrão, é mais diferenças é as comidas, o sabor, o tipo de comida é::: muito muito diferente por regiões a::: não não sei mais
147	Sylvia	a segunda
148	Mercedes	você=
149	Sylvia	=[(h) (h) (h)
150	Mercedes	[(h) (h) (h)
151	Sylvia	that's ok (h) (h) (h)
152	Robert	that's ok
153	Mercedes	(h) (h) (h) a traductora
154	Robert	so in Colômbia people are happy, is that? fe- what is it?
155 156 157 158	Sylvia	yeah, feliz is happy, it's just talking about like differences ah::: like behavioral patterns juts like there's like a ti:::me that when like Colombia could be considered pretty politically politically liberal
159	Robert	yeah
160 161	Sylvia	but there's so much alike ah::: I don't wanna say ignorance but like like if you go to different regions

162		of the country are not to look like that . people
163		perceive it there's so much diversity yeah. there are a
164		lot of misconceptions about what Colombia is like now I
		guess. yeah(h) (h) (h)
165	Mercedes	(h) (h) (h)
166	Sylvia	pode ser a segunda [pergunta?
167	Mercedes	e ele vai falar de:::Estados Unidos?= =
168	Sylvia	eu acho que eles não vão entender no inglês no::: na
169		gravação, então, que ele não fala português nada= =
170	Mercedes	mas eles são estudantes de::: de::: idiomas, acho que
171		podem entender
172	Sylvia	yeah, if you wanna talk about the question, you can= =
173	Robert	so it's behavioral patterns?
174	Sylvia	yeah it's just like in your communi- sorry you can't
175		really talk about (imcompreensível)
176	Robert	yeah yeah yeah
177	Mercedes	comum, padrão patta- comum
178	Robert	oh, common [pattern
179	Mercedes	[nos Estados Unidos
180		isso é:::
181	Mercedes	excelente, excelente mas falar custo muito em inglês e
182		entendo um pouco, pouco entendo
183	Sylvia	(h) (h) (h) sei
184	Robert	well, when you meet somebody::: in the professional
185		world, you give him a handshake or::: er::: (2.0) I
186		don't know I mean
187	Sylvia	it's a hard [question to answer
188	Robert	or, it's a hard question. I'd like to answer some of the
189		other ones
190	Sylvia	ok. you can talk about differences, that's easier, like
191		after, later
192	Robert	ok [ok
193	Sylvia	[(h) (h) (h) ok, em que medida você é diferente na
194		comunidade em que vive?
195	Fune	medida? medida? o que é isso medida?
196	Mercedes	en grado. entende grado?
197	Fune	não
198	Mercedes	ata até que ponto
199	Sylvia	ham
200	Mercedes	você é diferente
201	Fune	até que ponto= =
202	Mercedes	=na comunidade onde você mora?
203	Sylvia	pero eso quer decir que como yo soy diferente de las
204		[personas de mi comunidad?
205	Mercedes	[isso, é.
206	Sylvia	ok(h) (h) (h)
207	Robert	what's this one asking?
208	Sylvia	so this one like how do you consider yourself different
209		er:::to like most people in your community or like how
210		are you or do you consider yourself different I guess= =
211	Robert	=yeah
212	Sylvia	and like to what degree or to what plans that's how the
213		question is like written but it doesn't quite make sense
214		(h) (h) (h)
215		(4.0)
216	Mercedes	eu acho que::: sou diferente porque::: falo, às vezes
217		falo muito
218	Sylvia	[(h) (h) (h)
219	Mercedes	[e outras vezes tendo a::: defender= =

220	Sylvia	=hum=
221	Mercedes	as pessoas e se se eu vejo::: uma::: algo injusto=
222	Sylvia	=uhum=
223	Mercedes	=eu sou eu trato de defender as pessoas=
224	Sylvia	=aham=
225	Mercedes	= mas é::: falo muito e sou a::: extrovertida, às [vezes
226	Sylvia	[ahum=
227	Mercedes	=então acho que por essas coisas, às vezes sou diferente
228		de minha comunidade, porque as pessoas onde eu moro são
229		mais mais calma, mais tranquilas
230	Sylvia	acho que as diferenças principais pra mim, na minha
231		comunidade, assim, no meu bairro, assim é::: não tem um
232		padrão assim, é as pessoas muito diferentes, mas na
233		Costa Rica, todo o país é::: eu acho que talvez eu sou
234		um pouco mais liberal que a maioria das pessoas porque
235		eu vou na minha faculdade nos Estados Unidos, eu vou em
236		college, é mu:::ito liberal, e não é assim como
		faculdade na Costa Rica
237	Mercedes	mais conservador na Costa Rica?
238	Sylvia	não a Costa Rica não é conservador, mas é América
239		Latina, então é::: tem um certo grado de tradición e
240		coisas assim, mas eu acho que::: eu provavelmente sou um
241		pouco mais liberal (ruído intenso externo)
242	Mercedes	tá, eu também, sou mais livre
243	Fune	ah, acho que a::: meu, minha comunidade, é mais muito
244		se- sério?
245	Sylvia	sério.
246	Fune	é mui- é sério e também muito ocupado, é muito ocupado,
247		ner- nervoso
248	Sylvia	like (ruído de dedos estalando)
249	Fune	muito=
250	Mercedes	=acelerado
251	Fune	certo? tô falando?
252	Sylvia	é tá falando certo.
253	Fune	é::: muito rápido e muito sério
254	Sylvia	você é mais relax? (h) (h) (h)
255	Fune	aqui é muito::: tranquilo.
256	Sylvia	tranquilo
257	Fune	também calmo
258	Sylvia	ah:::
259	Mercedes	e você? do you:::
260	Robert	for this one?
261	Sylvia	do you consider yourself like you said while your
262		community or like different from the people
263	Robert	I go to school in Notredame
264	Sylvia	yeah
265	Robert	which is a lot more conservative than in Albert, so I
266		grew up in pretty liberal town, and then I moved to
267		school,(rever) went to private school and prep schools
		and
268	Sylvia	so you lived in Indiana?
269	Robert	yes, Indiana, yeah
270	Sylvia	alright
271	Robert	and then it dresses a lot preppier, you know stuff.
272		those are kind of the differences. so I kinda stand
273		outthere as being more liberal on campus
274	Sylvia	you know mine is like
275	Robert	different?
276	Sylvia	it's like exact opposite=

277	Robert	=ok, yeah [yeah
278 279	Sylvia	I grew up in Latin America, but I went to really liberal school=
280	Robert	=ok=
281	Sylvia	=or I go to a very liberal school
282	Robert	yep
283	Mercedes	question [(h) (h) (h)
284	Sylvia	[(h) (h) (h) yes
285 286	Mercedes	em que medida você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
287	Sylvia	er:::
288	Mercedes	somos [estrangeiros, então isso marca a diferença
289	Robert	[what is it? megid-, megija, medija?
290	Sylvia	it's like to what to what degree, to what like
291	Robert	yeah
292	Sylvia	to what like
293	Robert	is what the difference in
294 295	Sylvia	are you different ah::: to people in your community in [Brazil
296	Robert	[related okay hum:::
297 298	Mercedes	[en que grado, até que ponto você é diferente em relação a sua comunidade no Brasil?
299	Fune	então comparado com o Brasil?
300 301	Sylvia	é você, [como é que você é diferente al das pessoas da sua comunidade aqui
302	Mercedes	[em relação (pausa na superposição) aos brasileiros
303	Fune	hum
304	Robert	it's like in the community we live here in Brazil?
305 306 307 308	Sylvia	uhum (pausa) então, eu moro com estudantes da faculdade, então, sou não é como que eu moro com uma família ou é, não é assim, mas não sei, ah::: diferenças assim como muy notables=
309	Mercedes	=notáveis=
310 311 312 313 314	Sylvia	=é. são eu não sou religiosa, eu não falo p(h)o(h)r(h)t(h)u(h)g(h)u(h)ê(h)s assim como perfeito, não sei é::: não sei, mas o é eu acho que tudo todas as outras coisas são muito similares porque latinoamerica o brasileiro pode falar outra língua, mas igual assim, é [latino
315	Mercedes	[tem muitas coisas em comum
316 317	Sylvia	então temos os valores e a::: as morale morais são quase iguais eu acho
318	Mercedes	é tem muitas diferenças, mas também muitas coisas=
319	Sylvia	=sim=
320	Mercedes	=que são iguais
321 322	Sylvia	acho que as diferenças são mais superficiais e::: ou similares=
323 324	Mercedes	=tá, mas às vezes eu acho que somos diferentes pelo feito de não conhecer ainda muito bem a cidade=
325	Sylvia	=é, sim=
326	Mercedes	então, às vezes as pessoas olham muito [pra:::
327	Sylvia	[(h) (h) (h)
328	Mercedes	pra gente porque acho que temos rostros de perdidos=
329	Sylvia	sim
330	Mercedes	às vezes, às vezes (h) (h) (h)
331 332	Sylvia	também as pessoas aqui ficam olhando pra mim e pra Natália, porque nós falamos em [inglês na rua
333	Mercedes	[exatamente pelo idioma
334	Sylvia	eles fica assim [como? quê isso?

335	Mercedes	[pelo idioma, chama a atenção=
336	Sylvia	=sim
337	Mercedes	verdade (0.8) vocês.
338	Sylvia	non puede hablar porque non vive en Brasil.
339	Mercedes	ah::: não::: está de:::
340	Sylvia	llegó como una semana aqui
341	Mercedes	ah, sim, tá.
342	Robert	visiting
343	Sylvia	touristic?
344	Robert	yeah?
345	Mercedes	tou tou
346	Sylvia	tourist
347	Robert	yeah, two weeks [two weeks
348	Mercedes	[are you tourist?
349	Robert	we say two weeks
350	Sylvia	duas semanas
351	Mercedes	tá
352	Robert	[dois::: dois
353	Sylvia	[duas semanas.
354	Mercedes	semanas
355	Mercedes	two weeks?
356	Robert	yeah
357	Mercedes	ah::: welcome
358	Sylvia	[(h) (h) (h)
359	Mercedes	[(h) (h) (h)
360	Robert	thank you (h) (h) (h)
361	Fune	n- no meu caso aqui ah::: muito diferente muito [muito
362		diferente
363	Sylvia	[(h) (h) (h)
364	Mercedes	[(h) (h) (h)
365	Fune	do meu país
366	Sylvia	é, sim
367	Fune	cultura, idioma é muito, [então
368	Sylvia	[comida
369	Fune	é comida também. é, então às vezes quando eu andava na
370		rua a::: como::: um alguém rapaz é::: como pra mim acho
371		que como::: é:::
372	Sylvia	fica:::
373	Fune	fica=
374	Sylvia	=fica olhando
375	Fune	brinca brinca comigo
376	Sylvia	ah, eles fazem assim?
377	Fune	fechada porque aqui é bem grande [o olho
378	Sylvia	[é sei
379	Fune	mas eu não sem problema
380	Sylvia	não? que bom
381	Fune	é é é
382	Mercedes	mas você e eu eu temos falado algo importante, és que
383		non não temos, não notamos as diferenças
384	Fune	uhum
385	Mercedes	entre um coreano
386	Fune	uhum
387	Mercedes	um [japonês e:::
388	Fune	=chinês=
389	Mercedes	=e um chinês, chinês, tá?
390	Fune	no Brasil não consegue buscar diferença
391	Mercedes	é
392	Fune	com China, japonês, coreano
393	Mercedes	isso é importante, importante

394 395	Sylvia	[he's talking about like he sometimes walks down on the road here and people like look at him and they're like [oh:::
396	Robert	[oh, really? It's the first Asian they have ever seen.
397	Sylvia	they have no Asians here
398	Robert	yeah
399	Sylvia	like absolutely no Asians,
400	Robert	yeah=
401 402	Sylvia	=actually São Paulo has the biggest community of Japanese people outside Japan
403	Robert	really?
404	Sylvia	but here in [Juiz de For a=
405	Robert	[but not in Juiz de For a=
406	Sylvia	=there are [no::: Asians.
407 408	Robert	[that's always (voltar) people who have never seen a foreigner
409	Sylvia	it's kind of [sad sometimes
410	Robert	[(h) (h) (h)
411	Mercedes	fourth question (h) (h) (h)
412 413	Sylvia	é::: o que você mudaria em sua comunidade de origem? (1.0) nada (h) (h) (h)
414	Mercedes	eu gostaria que as pessoas foram mais:::(0.6) boas pessoas
415	Fune	uhum
416	Mercedes	que fossem tão alegres [como às vezes são en Brasil.
417	Fune	[uhum
418	Mercedes	[what's what's this one asking? (seleciona Sylvia)
419	Fune	mais alegres?
420	Mercedes	[mais alegres
421	Sylvia	[this one is asking what would you change about your town.
422 423 424 425	Mercedes	mais é::: mais perto das outras pessoas que ofereçam, ofereçam, ajuda, como às vezes oferecem aqui no Brasil, eu go- eu mudaria [isso de meu país em unos lugares, não em todos os lugares, tá
426	Sylvia	[(sussurro imcompreensível) (pausa) June
427 428	Fune	ah::: então es- essa::: pergunta o que eu queria::: mudar alguma coisa da:::
429	Sylvia	da Coreia=
430	Mercedes	=da Coreia
431	Fune	=da Coreia, na Coreia?
432	Sylvia	na Coreia
433	Fune	ah::: acho que é::: hum:::=
434 435	Sylvia	=mas acho que pode ser em sua comunidade, não o país inteiro, né
436	Fune	hum::: o que eu mudaria
437	Sylvia	uhum
438 439	Fune	na Coreia ah::: vou explicar, ah::: na Coreia muito ocupado todas muito ac-=
440	Sylvia	uhum
441 442 443	Fune	não têm::: não tem tempo para::: descansar, tem que estudar muito, então tem que preparar, entrar na em- entrar em- empresa, tem que estudar muito
444	Sylvia	uhum
445	Fune	então quero trazer na Coreia tranquilo, relax (h) (h) (h)
446	Sylvia	tranquilidad (h) (h) (h)
447	Fune	(h) (h) (h) tranquilo, mais descansar mais é
448	Sylvia	desfrutar um pouco mais

449	Fune	é
450	Mercedes	(h) (h) (h)
451	Sylvia	eu entendo, é:::
452	Mercedes	nada, você dijo que nada
453	Sylvia	na- [(h) (h) (h)
454	Mercedes	[que Costa Rica é per[feita
455	Sylvia	[Costa Rica é perfeita (h) (h) (h)
456	Mercedes	tá
457	Sylvia	é, não, não sei,é::: eu acho que o meu caso é um pouco diferente porque eu cresci em um em uma::: comunidade de faculdade, eu cresci no campus de uma faculdade, então eu muito pequena é::: 1000 pessoas (h) (h) (h) é muito pequeno
458		
459		
460		
461	Mercedes	hum
462	Sylvia	mas na Costa Rica, en general, eu acho que pode ser um pouco é, um pou- assim ao contrário, acho que a Costa Rica é mais ambição amb-, na sei, se escreve ambição, ambição acho que às vezes as pe- o a ge- as pessoas pode ser um pouco muito::: relax, assim como ah::: whatever, non, te que ser tem que ser um pouco mais assim ((estalo de dedos)) pode ser. (1.0) ok, that's like the only thing.
463		
464		
465		
466		
467		
468		
469	Mercedes	change ah::: é o inglês=
470	Sylvia	change, mudar
471	Mercedes	mudar
472	Robert	change
473	Mercedes	change
474	Robert	er:::
475	Mercedes	what would change?
476	Sylvia	yeah, what you [change?
477	Robert	[better bus system
478	Sylvia	(h) (h) (h) in Arvard?= Arvard?
479	Robert	yeah, or just in the States [basically
480	Sylvia	[oh, ok
481	Robert	better er:::
482	Sylvia	public transportation
483	Mercedes	ah, transportation, [tá tá
484	Robert	[transportation. less cars
485	Mercedes	ok
486	Sylvia	that's a good thing, that's a good good element to change. they could do that here too. they have pretty shitty buses=
487		
489	Mercedes	=five=
490	Sylvia	=sorry=
491	Mercedes	five question (h) (h) (h) do you
492	Sylvia	[it's like, oh, I'm sorry (h) (h) (h) (dirige-se a Robert)
493	Mercedes	do you change ah::: sua::: como? comuni-
494	Sylvia	community
495	Mercedes	ah::: (h) (h) (h) community do USA, então, em Português. o que você mudaria em sua comunidade no Brasil
496		
497	Sylvia	é, assim, o que você quer mudaria aqui=
498	Mercedes	ah tá. [eu mudaria
499	Fune	[ao contrário? ((dirige-se a Sylvia))
500	Sylvia	o contrário, não na Coreia, mas aqui
501	Mercedes	eu mudaria, eu eu gostaria que as pessoas fossem mais limpas (h) (h) (h)
502		
503		que fique claro=
504	Robert	what was that?

505	Sylvia	cleaner
506	Mercedes	mais=
507	Sylvia	it's a dirty city, man, there's so much trash everywhere
508	Robert	[uhum
509	Mercedes	é o melhor manejo do desejo- do lixo, às vezes acho que
510		tem muito mosquito, que tem muitas infecções, por causa
511		do mau manejo do lixo, tá
512	Sylvia	também, eu gosto da comida aqui, mas (0.8) precisam de
513		comer mais verduras, legumes, coisas assim, eu acho que
514		precisam uma dieta mais balanceada
515	Mercedes	é, é mesmo
516	Robert	more food variety, is that what you said?
517	Sylvia	more VEGETABLES=
518	Robert	=vege[tables?
519	Sylvia	[like like just stuff like that like people like the
520		food is good, but they do not eat vegetables here=
521	Robert	yeah
522	Sylvia	it's crazy, like they have the worst diet
523	Robert	yeah
524	Sylvia	ever
525	Robert	yep
526	Sylvia	(h) (h) (h)
527	Mercedes	você
528	Fune	eu também que- que- a::: o que eu mudaria a::: é:::
529		comida, também comida
530	Sylvia	é (h) (h) (h)
531	Fune	o que=
532	Sylvia	mas comida [coreana é muito boa
533	Robert	[what's comida?
534	Sylvia	food
535	Robert	comida is food?
536	Sylvia	eu adoro comida coreana
537	Fune	ah é?
538	Robert	bibimbap
539	Fune	oh
540	Robert	[yeah (h) (h) (h)
541	Sylvia	[(h) (h) (h)
542	Fune	muito legal, muito
543	Robert	(h) (h) (h)
544	Sylvia	you in the US love Korean food
545	Robert	I love Korean food=
546	Sylvia	=and Thai food, I love Thai food [and
547	Robert	[bibimbap, hum:::
548	Sylvia	(h) (h) (h) I love it, oh yeah what would is there
549		anything you've experience in your how long have you
		been in Brazil?
550	Robert	two weeks, I guess. I have two, three more days
551	Sylvia	ah, ok. so is there anything you've experienced here
552		that you would want to change about Brazil? Something
553		that really, you really disliked.
554	Robert	I haven't been here long enough
555	Sylvia	yeah
556	Robert	yeah
557	Sylvia	or like, as a tourist, something that would make your
558		travels easier
559	Robert	ham::: so I got to São Paulo, I went to the
560		international airport, and nobody at the information
		desk [spoke English
561	Sylvia	[spoke English

562	Robert	at the international airport like
563	Sylvia	yeah=
564	Robert	=that's their job to be there at the airport
565	Sylvia	yeah
566	Robert	and like nobody spoke English, one person spoke English
567	Sylvia	eu tive o mesmo problema, quando eu cheguei ao Rio, eu
568		não falava nada de português, só espanhol e inglês e
569		nad- nada falava inglês ou espanhol, e eram às seis da
570		manhã, e eu levava toda a noite viajando e eu assim=
571	Fune	=e no aeroporto também não conseguiu falar inglês?
572	Sylvia	é as pessoas do aeroporto não falavam inglês, é um
573		aeroporto internacional e ele teve o mesmo problema no São Paulo
574	Robert	às vezes fica difícil, mas no Rio, no caso do Rio, como
575		o passageiro pode encontrar pessoas que falam português
576		e outros idiomas, fica difícil às vezes.
577	Sylvia	mas também eu era no terminal e não tinham pessoas que
578		falam inglês, não teve pessoas que falam inglês não tava
579		no terminal da American Airlines, Delta
580	Robert	eu acho que a pergunta parecer muito à 3
581	Sylvia	uhum
582	Robert	mas só que na três é::: em que você é diferente e como
583		se sente, mas acho que a mesma coisa=
584	Sylvia	=é o mesmo
585	Mercedes	o que você faz aqui que te aproxima/distancia da sua
586		comunidade de origem no Brasil?
587	Sylvia	então, uma coisa que eu faço aqui, deixa eu ver, é:::uma
588		coisa que me aproxima da comunidade de origem?
589	Robert	coisa que você faz aqui.
590	Professora	oi?
591	Sylvia	é que não entendi essa pre- pergunta aqui, ó, o que você
592		faz que te aproxima distância de sua [comunidade
593	Professora	[distancia. tem alguma coisa que vocês fazem que seja
594		diferente daquilo que a sua comunidade em geral faria?
595		(pausa) ou o contrário? tudo que vocês fazem, vocês têm
596		uma preocupação em pertencer àquilo, fazer como todo mundo faz?
597	Mercedes	ah, por exemplo é::: na minha comunidade, as pessoas
598		ainda têm a religião católica
599	Professora	isso, [isso é uma coisa boa
600	Mercedes	[e aqui também=
601	Professora	[aqui também tem muito catolicismo
602	Mercedes	[ainda é forte, ainda és forte
603	Professora	[ainda é forte, é verdade
604	Mercedes	acho que pelo menos em mio caso
605	Professora	uhum
606	Mercedes	isso é:::
607	Professora	é um padrão=
608	Mercedes	é particular, que são parecidas nesse sentido, mas
609		também tem um fenômeno
610	Professora	uhum
611	Mercedes	então essas novas [igrejas
612	Professora	[isso
613	Mercedes	o sincretismo religioso
614	Professora	uhum
615	Mercedes	isso é um processo muito parecido
616	Professora	uhum
617	Mercedes	Colômbia Brasil
618	Professora	verdade

619	Mercedes	e::: o resto acho que temos que são [as mesmas
620	Professora	[as mesmas coisas (h) (h) (h)
621	Mercedes	o transporte é ruim também
622	Professora	também dá defeito, tem greve de vez em quando
623	Mercedes	é::: temos greve
624	Professora	é verdade, aham
625	Mercedes	é realmente como as pessoas é::: que trabalham no campo,
626		os agricultores, tem tem greve
627	Professora	aham
628	Mercedes	é forte também=
629	Professora	não tô falando?
630	Mercedes	mas não tão forte como aqui
631	Professora	é porque aqui
632	Mercedes	a população é:::
633	Professora	exatamente, a gente tá pensando numa greve na maior
634		cidade do Brasil
635	Sylvia	é
636	Professora	que para uma cidade inteira, então é muito mais forte.
637		bom é isso meninos, espera só um pouquinho deixa eu só,
638		peessoal, a gente tá quase terminando, são quinze pras
639		sete já, já é muito tarde, acabou que rendeu muito mais
640		do que do que eu imaginava que vocês fossem render, ah,
641		eu queria pedir uma coisa pra vocês então, nós vamos
642		fazer uma dinâmica um pouquinho diferente do que eu
643		tinha imaginado. eu queria que vocês experimentassem
644		então prá fechar isso, é quem vai ficar né, porque tem,
645		se vocês quiserem, if you want so, you can stay here for
646		a while, coming to class every day, no problem (h) (h)
		(h) ok?

Término do encontro

647	Honda	Okay [(h) (h) (h)
648	Robert	[(h) (h) (h)
649	Honda	oh, yeah
650		((todos riem))
651	Professora	you are welcome here (h)o(h)k(h)? é e o pessoal mesmo né
652		padrão vamos dizer assim, eu queria que vocês
653		experimentassem escrever agora um pequeno texto sobre
654		essa, essas questões que vocês têm, tá ok? então aí vai
655		cada um escrever, mas aí vocês vão escrever isso em
656		casa, porque hoje já não dá mais tempo pra nada, então
657		se for possível, tragam o texto pra mim na quarta-feira
658		que vem, de hoje pra amanhã é maldade, né? amanhã tem
659		aula normal, eu espero, terça-feira que vem a gente tem
660		jogo do Brasil, então nada feito. Honda tá indo que dia,
		hoje ou amanhã?
661	Kathy	a-a-amanhã à noite
662	Professora	ama- amanhã à noite? então hoje é o último dia seu?
663	Kathy	não
664	Professora	amanhã você vem? então tá bom, vou ver você amanhã. é
665		isso então, eu agradeço muito.