



O reparo visual em um curso de contação de histórias em Português como Língua Adicional

Visual Repair in a Storytelling Course of Portuguese as an Additional Language

Chen Yihui

Guangdong University of Foreign Studies (GDUFS), Guangzhou, Guangdong / China

86793861@qq.com

<http://orcid.org/0000-0001-5598-3698>

Ricardo Moutinho

Universidade de Macau (UM), Macau / China

moutinho@um.edu.mo

<http://orcid.org/0000-0002-9625-1116>

Resumo: Neste estudo, explorarmos como os participantes de um curso de contação de histórias em Português Língua Adicional (PLA) utilizam práticas de reparo (*i.e.* apontam e resolvem eventuais problemas na produção e no entendimento das locuções para garantir a intersubjetividade) em sala de aula. Buscamos refletir sobre três questões: 1) como os participantes utilizam o reparo visual (*i.e.* o uso sequencial e coordenado de gestos e outras ações corporificadas para solucionar dificuldades na interação) como recurso para a manutenção da intersubjetividade nas aulas observadas?; 2) qual é a relação entre as condutas verbais e não-verbais na organização do reparo durante as atividades do curso em questão?; 3) com base nos dados deste estudo e de outros já publicados na área, qual é a peculiaridade da organização de reparo na sala de aula observada em relação à organização do reparo produzida em salas de aula configuradas de maneira tradicional (com alunos sentados um atrás do outro em fileiras)? Os resultados apontam para o uso do reparo visual como um método prático (*i.e.* método comum e rotineiro) utilizado por professora e alunas nas atividades pedagógicas observadas.

Palavras-chave: reparo visual; intersubjetividade; contação de histórias; PLA; análise da conversa.

Abstract: This paper explores how participants in a storytelling course of Portuguese as an Additional Language use repair practices (*i.e.* identify and solve eventual

problems in the production and comprehension of utterances in order to maintain the intersubjectivity) during the lessons. We focus on three main questions: 1) how do participants use visual repair (*i.e.*, the sequentially coordinated use of gestures and other embodied practices in order to solve interactional issues) resources to maintain the intersubjectivity in the classes observed?; 2) what is the relationship between verbal and non-verbal conducts in the organisation of repair during the activities carried out in the abovementioned course?; 3) based on data from this and other studies in the field, what is the particularity of the organisation of repair in the classroom we observed when compared to the repair conducts produced in classrooms organised in the traditional way (with seats arranged behind each other forming rows)? The results of this study point to the use of visual repair as a practical method (*i.e.* common and taken-for-granted method) used by teacher and students in the pedagogical activities observed.

Keywords: visual repair; intersubjectivity; storytelling; Portuguese as an additional language; conversation analysis.

Recebido em 16 de março de 2023.

Aceito em 01 de fevereiro de 2024.

1 Introdução

É comum que, no decorrer de uma interação, problemas interacionais aconteçam. Esses problemas podem dificultar a compreensão mútua ou até suspender o curso das ações dos participantes, uma vez que, sem o entendimento comum acerca do que se está efetivamente fazendo, a interação pode tornar-se inviável. Já em 1977, Schegloff, Jefferson e Sacks, partindo da observação detalhada das interações cotidianas, publicaram um artigo (Schegloff *et al.*, 1977) exclusivamente dedicado a identificar e explorar o sistema de reparo que os participantes se valem para dar conta dos entraves (*i.e.* problemas de escuta, de produção e de entendimento) que se colocam ao longo de uma interação. O artigo mostra que o apelo às práticas de reparo pelos participantes de uma interação garante a manutenção da intersubjetividade, ou seja, a convergência de entendimentos de maneira minimamente suficiente para “todos os propósitos práticos” (Garfinkel, 1967, 2002) de uma ação conjunta.

A fala-em-interação de sala de aula de língua adicional, ambiente institucional que é tido como palco recorrente do reparo, é também

o lugar em que a produção e manutenção da intersubjetividade entre os participantes deve, ou pelo menos deveria, ser tarefa interacional primordial. Há sempre, durante uma interação em sala de aula, momentos em que o professor e os alunos precisam realçar o que já foi dito, corrigir um erro, pedir explicação, solicitar uma repetição, buscar palavras etc., a fim de que possam se entender. Markee (2000, p. 25) ressaltou que “(o) reparo conversacional é visto pelos pesquisadores como o motor sociopsicológico que permite aos aprendizes obter input compreensivo”¹, dando ênfase à importância da organização de reparo ao processo de aprendizagem. Por isso, é relevante estudar o que se propõe o presente artigo, *i.e.*, como os participantes utilizam o sistema de reparo para garantir a intersubjetividade em uma sala de aula de um curso de contação de histórias em Português Língua Adicional (PLA). Em outras palavras, temos como objetivo entender como os participantes produzem e mantêm a compreensão mútua que garante a cooperação entre professor-aluno e aluno-aluno no processo ensino-aprendizagem para que a aula decorra de maneira efetiva e que as suas metas sejam atingidas.

Ao revisar os trabalhos sobre interação em sala de aula de PLA, observamos que há uma grande lacuna em relação à organização do reparo nesse contexto, em especial, o reparo visual, *i.e.* como os participantes usam gestos e outras ações corporificadas de maneira sequencial e coordenada para solucionar dificuldades interacionais. A única exceção é o trabalho de Greiffenhagen e Watson (2009) que, embora não explore um contexto de aula de língua adicional, descreve como alunos usam gestos e fala para identificarem fontes de problema (*repairables*) durante uma atividade mediada por computador. O estudo de Greiffenhagen e Watson (2009) é extremamente importante para fomentar outros trabalhos sobre o reparo visual por discutir como alunos identificam os elementos a serem reparados por meio do olhar, gestos e manipulação de equipamentos (e.g. teclado e mouse do computador). Assim, neste trabalho, avançamos na

¹ “Conversational repair is viewed by SLA researchers as the sociopsychological engine that enables learners to get comprehended input”. Embora tenhamos reservas quanto ao termo “sociopsychological engine” usado por Markee (por defendermos que a interação é, sobretudo, social e não ocupa necessariamente o mesmo espaço destinado a processos mentais), é importante notarmos nessa citação que a organização do reparo na conversa já tenha aparecido na agenda de pesquisadores da área de Ensino-Aprendizagem de Línguas há mais de vinte anos.

discussão sobre a organização de sistemas de reparo e apresentamos como o reparo visual é um método comum e rotineiro nas interações em sala de aula de língua adicional, mais especificamente em um curso para fins específicos, *i.e.* contação de histórias.

O contexto pedagógico em questão, a contação de histórias, é uma ferramenta didática favorável ao desenvolvimento da competência comunicativa de alunos de L2. Ela exige progressivamente uma participação cada vez mais decisiva no processo de aprendizagem por parte dos alunos e, consequentemente, faz as aulas se tornarem mais produtivas com atividades centradas na comunicação em vez da simples reprodução de modelos didáticos. Assim, é natural que a responsabilidade de reparar o que foi dito nesse cenário não seja de responsabilidade exclusiva do professor, mas sim algo compartilhado entre todos os participantes, mesmo quando eles não têm o mesmo nível de proficiência na língua-alvo. Além disso, a atividade de contação para fins didáticos é algo que ainda está começando a ser explorado e utilizado no ensino de PLA, em especial, na China. O curso de Contação de Histórias abordado neste artigo já foi objeto de pesquisa de Dili e Morelo (2019) e de Morelo (2022) e, segundo as autoras, há uma demanda por um desempenho físico e um engajamento diferente de outras salas de língua de cunho tradicional.

Isso incentiva o nosso interesse pelo estudo das práticas de reparo nesse ambiente educacional. Ao explorarmos momentos em que os participantes trabalham para apontar e resolver eventuais problemas na produção e entendimento das locuções, entendemos o quanto os participantes colaboram para as atividades acontecerem de forma satisfatória. Assim, isso também colabora para entendermos como esse engajamento é concretizado na prática. A partir disso, buscamos saber como os participantes usam as falas e os seus corpos como recursos para lidar com a questão interacional problemática. Buscamos refletir sobre três questões: 1) como os participantes utilizam gestos como recursos de reparo para a manutenção da intersubjetividade nas aulas observadas?; 2) qual é a relação entre as condutas verbais e não-verbais na organização do reparo durante as atividades do curso em questão?; 3) com base nos dados deste estudo e de outros já publicados na área, qual é a peculiaridade da organização de reparo na sala de aula observada em relação à organização do reparo produzida em salas de aula configuradas de maneira tradicional (com alunos sentados um atrás do outro em fileiras)?

Para que os nossos objetivos sejam atingidos, gravamos as interações de quatro aulas com cerca de 12 horas no total de um curso de Contação de Histórias em PLA realizado em uma universidade de Macau (China) em 2017. Transcrevemos as interações com base no sistema de convenções de Jefferson (1984), adaptando o seu formato para a inserção de capturas de tela para facilitar a visualização dos movimentos corporais dos interagentes. Após o visionamento dos dados, retiramos dois excertos (um do segundo encontro gravado e outro do terceiro) com a presença do sistema de reparo e analisamos como os participantes valem-se do reparo visual para garantir a intersubjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Na próxima seção, explicaremos a importância de explorarmos a organização do reparo pela abordagem metodológica da Análise da Conversa (AC) e como os conceitos de sequencialidade, adjacência e intersubjetividade são fundamentais para esse fim. Explicitaremos, também, como as ações corporificadas dos interagentes podem ser um fenômeno explorado pela AC, uma vez que essas ações exibem coordenação e, portanto, produzem sequencialidade, o que contribui para que o entendimento mútuo seja alcançado.

2 A Análise da Conversa e a sua mentalidade analítica

Descreveremos, nesta seção, alguns princípios norteadores da AC e a relação deles com o fenômeno explorado no presente texto (*i.e.* o reparo visual em uma sala de aula de língua adicional). No entanto, é importante mencionar que os conceitos aqui apresentados não devem ser vistos como referencial teórico, ou mais especificamente como “mapas mentais” (Carlin, 2017, p. 24), pois não motivam a escolha do tópico a ser explorado aqui. É importante lembrar que a AC, no seu surgimento, não foi concebida como uma teoria, mas como uma abordagem da qual interlocutores se utilizam para analisar e fazer sentido da fala do outro.

Assim, o leitor não deve esperar uma recuperação dos conceitos apresentados nesta parte na discussão dos dados, pois eles não são elementos que impõem regras sobre o que se explorar nos resultados, criando o que Coulter (1979, p. 108) chama de “ficção explanatória”. Em vez disso, a decisão do que analisar foi feita com base nas ações dos participantes do curso, uma vez que essas ações foram o que tornaram as práticas de reparo um elemento visível nos dados. Assim, as práticas de reparo são fenômenos dignos de serem observados e explorados como um

tópico em si, independentes de códigos ou referenciais de interpretação que limitariam a nossa visão sobre o que ocorre nas interações gravadas. E exatamente por essa razão que chamamos a AC (e também a sua disciplina de origem, a etnometodologia) de abordagens praxiológicas (ou até mesmo radicalmente praxiológicas).

2.1 Intersubjetividade, sequencialidade e adjacência na fala-em-interação

A Análise da Conversa descreve a produção e a interpretação da fala em sequências organizadas de interação, ou seja, os procedimentos por meio dos quais os participantes produzem sequencialmente as ações e fazem sentido da conduta conversacional cotidiana. O termo “sequência” utilizado aqui faz referência ao fato de que as ações sociais humanas são produzidas conjuntamente e de forma intersubjetiva na interação. Ao longo da fala-em-interação, cada interlocutor produz a sua ação sempre de forma ordenada, levando em conta os turnos de fala anteriores. De acordo com Schegloff (1991),

A própria coerência e viabilidade do processo de tal interação, produzida conjuntamente pelos participantes através de uma série de movimentos em uma série de momentos que são construídos de maneira coerente no que diz respeito ao que ocorreu antes, depende de um elevado grau de compreensão compartilhada do que aconteceu antes, tanto de maneira próxima como distante, e quais cursos alternativos de ação estão por vir.² (p. 157)

A “compreensão mútua” referida nesse trecho é um aspecto fundamental da vida cotidiana e uma questão fundamental para as ciências humanas, sociais e educacionais, pois define as condições básicas para a comunicação mútua, a ação conjunta e processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva praxiológica desenvolvida pela AC, o entendimento mútuo é visto como uma realização local, coletiva e publicamente visível no momento da interação (Garfinkel, 1967). Durante uma interação, os participantes estão o tempo todo interpretando a ação do outro e

² Tradução nossa para: The very coherence and viability of the course of such interaction, jointly produced by the participants through a series of moves in a series of moments that are each built in some coherent fashion with respect to what went before, depends on some considerable degree of shared understanding of what has gone before, both proximately and distally, and what alternative courses of action lie ahead.

refletindo sobre a própria fala³. Em outras palavras, o entendimento não é simplesmente um processo mental, mas um processo social que exibe ordem, método, regras, convenções e, sobretudo, sequencialidade. Por exemplo, ao se analisar dados de conversas naturais (*i.e.* conversas realizadas sem artifícios impostos para a simples geração de dados), observamos que o entendimento está ligado à próxima ação produzida por um participante que demonstra compreensão em relação à ação anterior. Muitas vezes, uma resposta, como “sim”, dada no turno seguinte seria suficiente para evidenciar se está havendo uma compreensão mútua sequencialmente organizada ou o que Schütz (1970, p. 201) e estudiosos da AC chamam de “manifestação da intersubjetividade”.

A intersubjetividade é um dos conceitos importantes que norteia a concepção praxiológica e é indispensável para se explorar o andamento dos processos interativos. Por intersubjetividade, entenda-se aqui “a convergência potencial entre os realizadores de uma ação ou parcela de conduta e seus interlocutores, como coprodutores de um incremento de realidade interacional e social”⁴ (Schegloff, 1992, p. 1299). Em termos simples, a intersubjetividade é definida como a convergência de entendimento entre os participantes engajados em uma interação acerca “do que está acontecendo aqui” a todo momento nas suas ações (Garfinkel, 1967). Além disso, Garfinkel (1967) contradiz a ideia de que a intersubjetividade é uma intersecção entre conjuntos de conceitos, crenças, normas etc. Mesmo quando os falantes exibem divergências (ou até mesmo opiniões opostas), não há falta de intersubjetividade. Uma vez que a intersubjetividade é baseada no entendimento das falas (do sujeito que mantém o turno e do outro), a pessoa consegue articular as suas ideias e criticar/corrobora as do outro. A base para a sustentação de uma interação é a manutenção da intersubjetividade. Para Heritage (2007), a intersubjetividade é uma realização interacional procedural em que os interagentes se orientam para entender o que o outro disse, se fazer entender e perceber se o outro o entendeu. Por isso, pode-se afirmar que ela compõe a fala-em-interação no sentido em que assegura sistematicamente a compreensão mútua, produz o contexto para as

³ A ação de refletir sobre a própria fala e a fala do outro é chamada de reflexividade.

⁴ Tradução nossa para o trecho: A potentially convergence between the “doers” of an action or bit of conduct and its recipients, as coproducers of an increment of interactional and social reality.

próximas ações, e assim sustenta o andamento da interação, *i.e.*, a sequencialidade. Assim, a noção de sequencialidade é essencial para a análise da interação a partir da perspectiva dos participantes, já que esses deixam claro uns para os outros o seu entendimento do que está acontecendo no aqui e agora da interação, demonstrando, também, esse entendimento para o observador. Isto é o que Watson (1997, p. 62) chama de “dupla reflexividade”.

Na sequencialidade dos turnos, um turno é seguido por outro e a produção do primeiro propõe uma projeção do turno subsequente. Chamamos esse fenômeno de “implicatividade sequencial”⁵ (Schegloff; Sacks, 1973, p. 296). A projeção da próxima ação relevante é convencionalmente realizada através de um par de ações identificável conhecido como “par adjacente” (Schegloff; Sacks, 1973, p. 295), cuja estrutura é de caráter normativo. Por exemplo, as perguntas são enquadradas dentro das expectativas normativas que têm implicações sequenciais para os próximos falantes executarem um determinado tipo de ação, *e.g.*, para se responder a uma questão, a uma saudação, para se aceitar/rejeitar um convite e assim por diante.

A organização de pares adjacentes também é significante em termos de como a intersubjetividade é garantida e exibida na fala-em-interação. Como ilustração, podemos citar as palavras de Schegloff e Sacks (1973), em que dão uma explicação clara dessa relação estreita entre a adjacência e a intersubjetividade:

Pelo segundo (par) posicionado adjacente, o falante pode mostrar que ele entendeu o que o (falante) anterior pretendia e que ele está disposto a acompanhar isso. Também, em virtude da ocorrência do segundo (par) produzido adjacente, o realizador do primeiro pode ver que o que ele pretendia foi realmente compreendido e que se foi aceito ou não. Também, é claro, o segundo pode afirmar a sua falha de compreensão, ou divergência, e a inspeção do segundo, em primeiro lugar, pode permitir o primeiro falante a perceber que, embora o segundo pensasse que ele entendeu, na verdade, ele entendeu mal⁶ (p. 297-298, parênteses nossos)

⁵ No original: sequential implicativeness

⁶ Tradução nossa para o trecho: By an adjacently positioned second, a speaker can show that he understood what a prior aimed at, and that he is willing to go along with

Como foi discutido anteriormente, a intersubjetividade compartilhada entre os participantes se dá nas estruturas da fala-em-interação no que diz respeito ao turno explicitado anteriormente e no turno subsequente. Em uma interação, ao proferir uma elocução, ou executar uma ação, o primeiro falante (F1) projeta e limita as possíveis falas ou ações que segundo falante (F2) pode realizar no turno seguinte, uma vez que a fala/ação de F2 estaria sujeita à avaliação de F1, e vice-versa. Ao produzir a sua próxima ação no turno seguinte, F2 mostra a compreensão da ação anterior produzida por F1, orientando-o para o próprio entendimento do que foi feito ou dito. A título de exemplo, ao se produzir uma aceitação, o interlocutor demonstra o seu entendimento da ação anterior (por exemplo, um convite) e assim por diante. Caso F2 produza uma ação que sinalize dúvida ou mal-entendido em relação ao turno anterior, ele estimulará F1 a fazer ajustes da sua fala/ação a fim de que se garanta a intersubjetividade. Em uma sequência de pergunta-resposta, caso F2 não responda, F1 pode inferir que o receptor da ação tem dificuldade de responder. Ao repetir a questão, o primeiro falante mostra que pergunta original é apropriada e que a resposta está “oficialmente ausente”⁷ (Schegloff, 1972, p. 364). Tais situações são denominadas de “quebras de intersubjetividade” (Heritage, 1984), ocorridas quando o entendimento mútuo não é alcançado entre os participantes. Ao identificar a quebra da intersubjetividade, os participantes valem-se da organização de reparo, fornecendo relatos um para o outro, até que se mantenha o conhecimento em comum na interação.

Em virtude dessa perspectiva praxiológica de que as ações humanas são produzidas conjuntamente e sequencialmente na fala-em-interação em que a compreensão intersubjetiva é alcançada, o conceito de intersubjetividade adquire um significado particular e a organização da sequência se constitui como um foco para a AC. Ao observarmos os métodos utilizados pelos participantes para a produção sequencial de ação e manutenção da intersubjetividade, podemos descrever e

that. Also, by virtue of the occurrence of an adjacently produced second, the doer of a first can see that what he intended was indeed understood, and that it was or was not accepted. Also, of course, a second can assert his failure to understand, or disagreement, and inspection of a second by a first can allow the first speaker to see that while the second thought he understood, indeed he misunderstood.

⁷ “officially absent”

compreender o que está sendo interacionalmente produzido e como a fala-em-interação é conduzida. É dentro dessa visão procedural da orientação dos participantes para manutenção da intersubjetividade que o presente trabalho se insere.

Tal visão pode contribuir para descrever a eficácia da organização interacional proposta no curso de contação de histórias, comparando-a com aquela presente em contextos mais tradicionais de ensino. Por exemplo, com base na descrição de McHoul (1978, 1990), a fala-em-interação em sala de aula tradicional é caracterizada como uma organização desigual que apresenta uma certa pré-alocação de turnos gerenciada pelo participante identificado como professor, com distribuição assimétrica do gerenciamento da tomada de turnos. Nesse sentido, a auto-seleção (*i.e.* quando o interlocutor toma o turno de fala por iniciativa própria sem esperar por uma autorização superior) só se dá quando é autorizada pelo professor, que goza de direitos especiais na seleção das partes no momento relevante para a troca de turno. Os participantes, portanto, orientam-se para uma organização da tomada de turnos de maneira que cada participante fala por vez, e quem gerencia essa organização é o professor. Markee (2000) argumenta ainda que, diferentemente da conversa cotidiana, a organização de reparo em sala de aula tradicional é marcada pelo poder de o(a) professor(a) de avaliar as contribuições dos aprendentes por meio do reparo iniciado por ela. Isso quer dizer que o professor tem o poder de gerenciar a aula e tradicionalmente seria o professor que inicia (e avalia) o reparo das ações dos alunos. Por essa razão, Seedhouse (2004) defende que o sistema de reparo em sala de aula limita-se a tratar erros de língua, especialmente relacionados à forma. Por isso, olhar de maneira detalhada para as práticas de reparo em um contexto de ensino mais centrado na prática interacional e menos orientado por aspectos formais da língua traz contribuições importantes para se discutir que objetivos desejamos alcançar ao se ensinar uma língua adicional.

Na próxima seção, vamos tratar da relação entre ações corporificadas e a AC, além de como elementos visuais e linguísticos devem ser explorados em um estudo de cunho praxiológico.

2.2 Interação Corporificada na Análise da Conversa

Sabe-se que os estudos da AC foram desenvolvidos primeiramente com base nos dados gravados em áudio (tais como interações por telefone

estudadas por SACKS et al., 1974). Assim, desde o início, a AC tem enfocado nos aspectos verbais e paralingüísticos da conversa, tais como pausas, prolongamento de som, sobreposições e trocas verbais de turnos.

Em alguns dos estudos, as práticas corporais de reparo foram mencionadas, mas não exploradas como tópico principal (Jefferson, 1987). Em outros estudos, os gestos e o direcionamento do olhar no trabalho de reparo foram abordados (Goodwin, 1984; Greiffenhagen; Watson, 2009; Schegloff, 1984), mas ainda não foi realizado um exame sistemático de como os reparos podem ser realizados visivelmente em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas. Mais especificamente, tampouco houve um exame sistemático de como participantes de um curso de língua adicional produzem suas ações de reparo utilizando meios corporificados.

Nos últimos anos, o uso de vídeo para pesquisas analíticas de interações permite não somente a captura da conduta vocal dos participantes na interação face a face, mas também outros comportamentos intrinsecamente conectados a essa conduta. Pela observação dos dados gravados em vídeo, é possível realizar uma análise minuciosa do que os interagentes fazem, em tempo real, possibilitando a análise dos elementos visuais e verbais em conjunto. Quanto ambiente de ensino de línguas, o uso do vídeo impulsionou pesquisas importantes na área de ensino de PLA. Por exemplo, Moutinho e Carlin (2021) analisaram momentos de aprendizagem em que alunos e professora confiavam em elementos visuais (*i.e.* postura corporal e manipulação de objetos) para satisfazer os conteúdos didáticos da aula em questão e, assim, tornar a aprendizagem desses conteúdos visíveis na interação. Morelo e Moutinho (2021), utilizando dados de um curso de contação de histórias em PLA, investigaram como alunos, ao fazerem uma exposição oral, requisitavam ajuda de colegas por meio de movimentação da cabeça e direcionamento do olhar. Isso ajudava os colegas e professora a identificarem, isto é, categorizarem, alunos em dificuldade, o que, por sua vez, atualizava as instruções gerais do curso sobre como participar nas aulas.

Pesquisas em ambientes que unem a contação de histórias e o ensino de línguas são relevantes por dois motivos principais. O primeiro é, ao estudar vídeos gravados das aulas do curso de contação de histórias, observa-se a complexidade dos elementos interacionais nesse cenário educacional: os participantes não só falam juntos, mas também gesticulam e movem seus corpos de forma significativa e coordenada. O segundo

motivo é que isso se torna em um ponto de partida para uma perspectiva diferente de outros trabalhos. Além dos reparos verbais, podemos expandir o âmbito para os reparos recorrendo aos recursos visuais, em especial, gesto e direcionamento do olhar, com o objetivo de buscar uma nova possibilidade de análise das interações em sala de aula. Isso nos permite explorar não apenas o que é dito, mas também outros recursos igualmente necessários para se produzir um todo significativo em um contexto educacional. Assim, o foco da análise está voltado para explorar como os participantes processam os problemas de entendimento na fala-em-interação, fazendo uso de quaisquer práticas de reparo possíveis, tais como a fala, os gestos, e o direcionamento do olhar.

Importa ressaltar que, ao estudar as práticas visuais da interação na configuração de sala de aula, o nosso interesse não reside na observação e na descrição das condutas de forma separada, mas no estudo de um todo significativo, um único *Gestalt* (Gurwitsch, 1964). Embora usemos *Gestalt* como sinônimo de todo (ou de forma/unidade), não queremos dizer que esse todo é formado pela simples soma das suas partes. Gurwitsch (1964) deixou claro em seu estudo sobre dados de sentido (*sense-data* ou *Sinnesdaten*) que não reconhecemos uma melodia pela simples soma de suas notas, uma vez que não é necessário ouvirmos todas as notas de uma sequência melódica para associarmos o que ouvimos a uma determinada canção. Há uma historicidade por detrás dessa associação. Em um jogo de mímica por exemplo, não é necessário reconhecer todos os gestos para se adivinhar o que o responsável pela mímica quer dizer, pois a personagem ou o objeto representado pela mímica já faz parte do reportório social (e linguístico) dos participantes do jogo. Assim, seria no mínimo errôneo afirmarmos que, em um jogo de mímica, os movimentos corporais formam um todo. Mais do que isso, seria metodologicamente problemático afirmarmos que os participantes estão se orientando para interpretar, em vez de apenas gestos, múltiplos modos (*i.e.* fala, gestos, imagens, cores etc.) quando interagem. Pesquisas recentes (Carlin *et al.*, no prelo; Brincher; Moutinho, 2021; Moutinho *et al.*, 2022; Mair *et al.*, 2018) apontam que esses modos na maioria das vezes são múltiplos apenas para os analistas, mas não para os participantes, que se orientam para uma contextura (Garfinkel, 2002; Gurwitsch, 1964)⁸ de ações como

⁸ Referimo-nos aqui à contextura-Gestalt (Gestalt-contexture), que, segundo Gurwitsch (1964, p.130-131) se refere a uma interdependência funcional entre as partes, de modo

uma unidade, impossível de serem tratadas como fenômenos individuais sem perdermos o fenômeno que exploramos.

Assim, para realizar a análise deste trabalho, julgamos serem indispensáveis dois processos de análise: (i) uma descrição conjunta da fala e dos movimentos do corpo, explorando, detalhadamente, o que está acontecendo na sala de aula em um determinado momento; e (ii) a orientação dos participantes aos recursos interdependentes (e.g. fala e movimentos do corpo) para se explorar os diferentes níveis de interpretação produzidos situadamente.

Na próxima seção, voltamos a nossa exposição ao percurso metodológico para descrevermos o contexto do estudo e o processo de coleta de dados.

3 Percurso metodológico

Com o intuito de proporcionar uma melhor contextualização do nosso trabalho, apresentaremos o contexto do estudo, *i.e.* curso de contação de histórias. Após isso, será abordada a coleta dos dados audiovisuais que servem de *corpus* de análise para a discussão acerca dos fenômenos explorados neste trabalho, assim como os procedimentos metodológicos para a análise.

3.1 O curso de contação de histórias

Os dados deste estudo foram gerados em um curso de contação de histórias em uma universidade de Macau (China) em 2017. O curso era oferecido como atividade extracurricular para alunos do curso de Letras-Português da mesma instituição. Elaborado em 2009 no contexto de um Programa de Português para Estrangeiros no Brasil (Dilli; Morelo, 2009) e ministrado a partir de 2010, o curso passou a ser oferecido em Macau, a partir de 2017 e, posteriormente em Cantão (província da China próxima a Macau), a partir do ano seguinte. A seguir, fornecemos um quadro com os objetivos do curso:

que uma parte necessariamente tenha que existir em algum local, e ter uma função específica, dentro de uma contextura.

Quadro 1 – Objetivos do Curso de Contação de Histórias

- Contar e ouvir histórias;
- Expor o aluno a histórias orais tradicionais do Brasil e de outros países (compreensão oral e escrita através do gênero conto popular tradicional e outras histórias – fábulas, contos orais, lendas, mitos, poesias, canções, parlendas, etc.);
- Promover o reconhecimento e a reflexão de aspectos da cultura e da história do Brasil, bem como dos países de origem dos estudantes;
- Desenvolver habilidades orais de produção e compreensão (contar, narrar, relatar, improvisar e ouvir) e as demais habilidades (ler e escrever);
- Desenvolver a percepção do corpo e do espaço para a contação (desinibição em público);
- Propor uma reflexão sobre o que caracteriza um texto como conto popular e a estrutura da narrativa empregada nele, quando escrito e narrado;
- Reconhecer e sistematizar aspectos linguísticos envolvidos na contação de histórias (passados perfeito e imperfeito – do indicativo e do subjuntivo, discursos direto e indireto, onomatopeias brasileiras, epítetos, ditados populares, etc.);

Fonte: Dilli e Morelo (2009, p. 95)

Conforme o Quadro 1 (e também conforme veremos nos dados), é possível notar que o curso trata a língua como um objeto dependente de contexto, pois não restringe o seu uso ao simples desenvolvimento de aspectos formais. A língua aqui é vista como ação social, *i.e.* a ação de contar histórias, que produz a própria realidade do curso e vai além de um simples exercício de reprodução. A contação, assim, torna-se uma forma de aprendizagem contextualizada da língua-alvo, por meio da qual o ato de aprender ganha forma nas próprias trocas linguísticas que se desenvolvem durante o curso, propiciando um fazer educativo emancipatório de significação e de envolvimento.

Cursos de contação de histórias no âmbito de ensino de PLA é um tema que já tem sido investigado há algum tempo. Dilli e Morelo (2009), por exemplo, descreveram os primeiros passos dessa estratégia de ensino em PLA e compartilharam as vantagens de se elevar a contação a um tema principal de um curso de línguas, não apenas como uma atividade eventual, como acontecia na maioria dos casos. As autoras defendem que, em um curso de contação, não se faz apenas uma exposição oral. Nesses cursos, conta-se uma história a alguém e se adapta a história aos interlocutores e também os atos performáticos são adequados à acústica e à dimensão do local onde estão. Assim, “a história contada é parte de um todo, que envolve o outro, o espaço, o tempo e todos os aspectos implicados na imediatização da interação face-a-face, tudo isso é história (Dilli; Morelo, 2009, p. 94). Morelo (2022) e Morelo e Moutinho (2021) realizaram estudos sobre como o planejamento de um curso de contação

de histórias em PLA é concretizado na prática. Os autores verificaram um intenso trabalho categorizacional dos alunos e da professora durante a atividade de contação, que revelava uma complexa relação reflexiva entre planejamento pedagógico e interação em sala de aula. Nos dados apresentados pelos autores, o planejamento era visivelmente atualizado durante a contação, pois elementos de ordem local surgiam para dar conta dos entraves, como as dificuldades linguísticas, por exemplo, que os alunos enfrentavam durante a atividade. Isso demonstra como a contação é uma estratégia convidativa para que, não apenas o professor, mas os outros alunos possam estar engajados no contar. Isso torna o ambiente de ensino mais democrático, com a oportunidade de se inserir na história sem autorização prévia do professor, possibilitando um sistema de troca de turnos menos hierarquizado e contribuindo para uma atividade de produção oral mais perto da conversa cotidiana (algo desejável em um curso de língua adicional).

Ao longo do curso em que coletamos os dados para este artigo, tivemos quatro encontros com o grupo investigado. As aulas que serviram de cenário para a coleta de dados desta pesquisa ocorriam uma vez por semana pela tarde, em salas de atividades da universidade. Para que as participantes gradualmente fossem desenvolvendo a capacidade de contação de histórias na língua alvo, foram realizadas atividades como a leitura de termos de um glossário teatral e de um texto que resume a estrutura clássica de uma narrativa (Dilli; Morelo, 2009, p.10), a preparação do corpo e da voz, a invenção de histórias em círculo e a adivinhação por som e mímica.

Convém esclarecer que a primeira autora deste estudo estava diretamente envolvida na nossa pesquisa, e se relacionou com os outros participantes como uma aluna e não como analista do grupo. Assim, o foco da análise será nas ações dos participantes preservadas em vídeo e não percepções da analista sobre que possam vir a ser essas ações. Cabe mencionar também que o planejamento do curso não serve como um foco de análise para o nosso estudo, mas sim a concretização desse planejamento, isto é, como ele é atualizado na prática (Morelo 2022; Morelo; Moutinho, 2021).

3.2 Coleta dos dados

Devido à necessidade de se estudar a fala-em-interação em seu contexto natural de produção, três aulas (nomeadamente a segunda, a terceira e a quarta aulas do curso) foram gravadas em áudio e/ou vídeo, totalizando aproximadamente cinco horas de registros audiovisuais. A primeira aula não foi filmada pois ela serviu para a ambientação dos participantes ao curso. Além disso, naquela altura, ainda não tinham sido assinados os consentimentos por parte dos participantes para a gravação das aulas (embora eles já haviam manifestado esse consentimento de maneira informal). Os consentimentos foram lidos, assinados e entregues pelos participantes no segundo encontro. Todos os procedimentos de coleta de dados foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética de pesquisa da Universidade de Macau onde este estudo foi realizado. O projeto para o qual os dados foram coletados intitula-se “Sequentiality and intersubjectivity in L2 classroom discourse” e foi registrado na instituição onde se realizou o estudo com código de aprovação MYRG2016-00003-FAH.

Foram utilizadas duas maneiras de registro, uma câmera com resolução em 4K (3.840 por 2.160 pixels) e um gravador digital com frequência máxima do sinal de áudio posicionado próximo aos interlocutores. Dessa maneira, foi possível capturar a maior parte das interações em sala de aula, até mesmo as falas mais baixas em termos de intensidade do som. A câmera foi posicionada em um dos cantos da sala, afastada do grupo para poder registrar o máximo de recursos interacionais possível.

Constatamos que os alunos nunca comentaram o fato de estarem sendo filmados, nem mesmo olharam para a câmera, concentrando a atenção nas atividades ao longo do curso. Isso mostra que a atenção dos participantes estava visivelmente centrada na interação e que o equipamento de vídeo não foi um impedimento para a produção de dados naturais em sala de aula, ou seja, os dados produzidos para todos os fins práticos da atividade pedagógica em si, independentemente de estarem sendo coletados para fins de pesquisa).

3.3 Seleção, segmentação e transcrição dos dados

Depois de termos obtido os dados, passamos para o processo de visualização repetida (*i.e.* observação minuciosa e detalhada das interações gravadas por meio de diversas visualizações de trechos selecionados

para a análise). A inspeção repetida das gravações ajudou-nos a perceber gradualmente que os participantes recorrem às práticas de reparo, verbais e não-verbais, para manter a intersubjetividade em sala de aula. Houve diferentes ações de reparo que nos despertaram curiosidade sobre o seu sentido interacional e sequencial para a organização da interação em sala de aula. Os critérios para a seleção dos excertos usados neste trabalho foram: (i) separar as atividades em que os participantes se orientavam para sequências de reparo; (ii) observar qual atividade era a mais propícia a sequências de reparo, o que nos levou a selecionar a atividade de mímica; (iii) procedemos para um visionamento mais apurado (*i.e.* repetido e detalhado) de cada momento em que o reparo foi identificado na atividade em questão; (iv) selecionamos seis excertos em que momentos de reparo eram internacionalmente relevantes e foram capturados de maneira clara pela câmera durante a atividade; (v) dos seis excertos, selecionamos dois para serem apresentados neste trabalho que compreendem e exibem de maneira nítida três maneiras complementares para a realização do reparo, respectivamente: sinais de mão, movimento de olhar e falas.

Os dados foram transcritos com base no modelo de convenções elaborado por Jefferson (1984, ver anexo). Essa notação de transcrição é um passo indispensável para tornar possível a observação minuciosa dos dados gerados e a análise sequencial da interação pelos pesquisadores e outros leitores, constituindo-se como um elemento crucial para registrar em detalhes as ações dos participantes tais como hesitações, sobreposições, interrupções e outros fenômenos interacionais.

Dado que o presente estudo tem como foco o reparo visual, as ações corporais que os participantes usam para levar a cabo o fenômeno em questão também são transcritas. No entanto, importa esclarecer aqui que as transcrições são sempre (e necessariamente) seletivas na medida em que refletem o foco da pesquisa. Em uma configuração como tal, que envolve vários participantes, inclui-se nas transcrições as ações corporificadas que têm relevância interacional (*i.e.* que orientam a organização do reparo por parte dos participantes) e exclui-se aquelas que não influenciam o evento interativo em observação. Quanto ao presente estudo, em alguns casos, as transcrições são adicionalmente complementadas por quadros extraídos dos registros audiovisuais, com sinalizações em relação à movimentação corporal dos participantes e ao direcionamento de olhar a fim de mostrar visualmente as ações que consideramos serem essenciais para a discussão dos dados. Contudo,

ressaltamos que a transcrição, mesmo sendo uma forma de representação dos dados, serve somente como uma ferramenta de auxílio para o leitor acompanhar as nossas observações, mas nunca como um elemento substituto da gravação. Assim, a análise foi realizada observando constantemente as gravações audiovisuais e adicionando elementos importantes na transcrição se algo essencial tiver ocorrido que não tenha sido transcrito anteriormente. A transcrição dos dados foi assim um processo contínuo e uma ferramenta metodológica para facilitar o acesso do leitor deste artigo aos dados do nosso estudo.

3.4 Considerações éticas

Conforme já mencionado, buscando conduzir o nosso estudo de acordo com os princípios éticos de investigação, as gravações só se iniciaram depois de termos obtido dois documentos fundamentais: (i) a aprovação do comitê de ética (da universidade onde o estudo foi realizado) quanto à proposta de recolha de dados; e (ii) a autorização de todos os participantes com assinaturas deles em um documento de consentimento, no qual foram esclarecidos o tema, os objetivos e outras informações sobre a pesquisa.⁹ Também foi esclarecido aos participantes que o seu direito à privacidade ia ser protegido (as suas faces, caso aparecessem nas capturas de tela, seriam borradas utilizando-se um editor de imagem) e que poderiam retirar o seu consentimento a qualquer momento se precisarem. Tendo em conta a preservação das identidades dos participantes e a manutenção da confidencialidade dos dados, os nomes dos participantes (em vez de nomes, utilizamos pseudônimos), bem como o nome da universidade pesquisada, foram preservados. Depois de se ter visualizado, selecionado, segmentado e transcrito os momentos da ocorrência do fenômeno em questão, procedeu-se, então, finalmente à análise sequencial dos segmentos.

4 Resultados

A proposta geral desta seção é explorar como os participantes realizam os reparos para a construção da intersubjetividade em um espaço educativo de contação de histórias, partindo das atividades pedagógicas colaborativas entre os participantes nas suas interações

⁹ O documento está disponível através de solicitação direta aos autores.

face a face. Mais especificamente, o enfoque analítico recai sobre a fala e dois tipos de gestos, sinal de mão e movimento do olhar, produzidos pelos participantes ao solucionar os problemas, que se orquestram na manutenção da intersubjetividade, e também sobre os momentos em que é possível apontar uma sincronia entre a cadeia da fala e os gestos.

Como a observação das interações neste trabalho é minuciosa e detalhada, orientamo-nos aqui para uma análise praxiológica do fenômeno explorado (*i.e.* uma análise que se orienta para as ações práticas dos participantes, que eles exibem momento a momento enquanto interagem). Isso acontece pelo fato de o mecanismo de reparo (levado a cabo tanto por elementos verbais quanto por não-verbais) ser comumente (diríamos até massivamente) presente nas nossas interações diárias, dado que sem esse mecanismo jamais poderíamos garantir um entendimento mútuo entre membros de uma sociedade. Assim, buscamos aqui explorar detalhadamente como essa rotina de reparar o que é identificado como problemático é realizada, na sala de aula em questão, como método para se atingir um entendimento em comum na língua-alvo.

Essa rotina de reparar tem sido ignorada nos estudos da educação justamente por ser rotina (Macbeth, 2010; Marques *et al.*, 2022), porém, é exatamente olhando para aquilo que se toma como garantido, que é rotineiramente usado e, à primeira vista, “desinteressante¹⁰” (Garfinkel, 2002, p. 107), que podemos compreender como as nossas práticas diárias em ambientes educacionais tomam corpo e se desenvolvem (para mais estudos na área educacional com essa mesma natureza metodológica, veja: Carlin, 2021; Carlin *et al.*, 2021a, 2021b; Carlin; Moutinho, 2020; Marques *et al.*, 2021; Moutinho;).

Para a análise, foram escolhidos dois segmentos de situações interativas que nos auxiliam nessa tarefa. No primeiro segmento, a turma consegue resolver os problemas por meio da cooperação de sinais de mão e falas, cumprindo a atividade pedagógica de modo colaborativo. O segundo diz respeito ao movimento do olhar, em que vamos explorar uma instância em que a orientação visual em direção à outra parte é fundamental para que o mecanismo de reparo seja acionado.

¹⁰ “uninteresting”

4.1 Sinal de mão e produção de sentido

A interação transcrita no Excerto 1 passa-se no jogo “quem, onde, o quê” no segundo encontro do curso. Nesse jogo, as alunas recebem anotações com informações de “quem, onde, fazendo o quê” e depois trabalham em dupla para mostrar o “quem” (a personagem da história), o “onde” (o lugar) e o “o quê” (as ações) através da mímica enquanto as outras participantes do curso tentam adivinhar a resposta para esses elementos. Para entender a mímica, as outras participantes têm de passar por três passos: primeiro, descobrir quem é a personagem principal; segundo, compreender onde a personagem está e; por fim, o que a sua ação representa. O momento registrado no excerto abaixo é parte dessa atividade. A professora do curso é identificada como “P”; e as respostas ou os comentários coletivos da turma são identificados como “Grupo” (tanto neste fragmento como nos outros do nosso trabalho). As ocorrências de reparo envolvendo as participantes acontecem quando surge um problema de entendimento acerca da mímica que gira em torno da personagem macaco. Neste momento, as participantes tentam descobrir o significado da mímica da participante Mara, sendo essa mímica a fonte do problema.

Excerto 1 – 2º encontro (00:12:28 – 00:13:31)

1. P quem que quer dizer primeiro? quem quer ser os primeiros?
2. ((Lis levanta as mãos)) vocês? (.) pode ser
3. 4. Lis & Mara ((vão para o centro e começam a fazer a mímica))

Figura 1 – Lis inicia o trabalho de mímica



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

Figura 2 – Mara faz a mímica referente a “macaco”



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

Figura 3 – Lis finge virar páginas de um livro e Mara se aproxima



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

5. Mia °hum estudante°
6. Lis & Mara ((continuam a mímica))

Figura 4 - Mara finge roubar o livro e fugir



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

7. Ana a::h=
8. Mia =ladrão
9. (.)
10. Dai ladrão=
11. P =ó va- vamos esperar a cena terminar e aí a gente
12. tenta (.) va- vamos fazer (.) esperar a cena
13. completa=
14. Mara =°já acabou°=
15. P =já acabou?=
16. Mara =si:m hh=
17. P =tá (.) então vamos ver (.) quem (.) que que
18. vocês acham que é o quem
19. (1,5)
20. Mara ((faz um gesto – mesmo gesto que ela fez quando
21. estavam interpretando a cena completa))
22. Figura 5 – Mara refaz o gesto



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

23. Mia estudante=
24. P =um estudante? (.) ou um ladrão?
25. Mara ((balança a cabeça e aponta para ela mesma))
26. Dai ((imita o gesto de Mara e olha para ela))

Figura 6 - O início do reparo gestual de Mara



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

27. Ana vo[cê é macaco?
28. Dai [maca[co
29. Ceci [macaco
30. Mara ((confirma com a cabeça))
31. P ((com uma cara de surpresa)) um macaco?
32. Mara é.((Mara e Dai fazem o gesto do macaco ao mesmo tempo))
33. Mara Figura 7 - A condução do reparo realizado por Mara e Dai



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

34. P e: esse maca- a::h (.) tá (.) agora eu lembrei
35. que os chineses fazem [o macaco assim
36. ((repete o gesto))

Figura 8 - A reprodução do gesto pela professora



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

37. Cris [é=
38. Mia =[sim
39. Grupo [a:h
40. Dai ((faz outra vez o gesto do macaco))
41. Mia eu fiquei com mais atenção naquilo que ela tava
42. fazendo aqui: ((faz o gesto de virar página de
43. livro))
44. P é (.) então ô é uma coisa que a gente vai pensar
45. e vamos ver (.) tá, e o lugar?

Logo que a professora pergunta qual dupla quer ser a primeira, Lis levanta as mãos autocandidatando-se para dar início à atividade com a sua parceira de dupla, Mara. Assim que é autorizada pela professora, Lis vai para o centro do círculo enquanto Mara fica ao lado. Nesse momento, as duas começam a fazer a mímica. Ao observar o vídeo, nota-se que, quando Mara está fazendo um movimento de mão (passando-a acima da cabeça), configurando um sinal que, na cultura chinesa, faz referência ao personagem macaco, as outras alunas prestam atenção somente na participante Lis. Essa participante está ajoelhada no centro do círculo fazendo gestos de virar páginas de um livro. Recuperamos aqui a Figura 2 (presente no Excerto 1) para melhor visualização desse detalhe:

Figura 2 – Mímica referente a “macaco”¹¹



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Como Mara fica em uma posição mais afastada e faz a mímica de uma forma muito discreta, as outras participantes não direcionam os seus olhares a ela. Isso resulta em dois problemas de entendimento. O primeiro é que a professora não observa a conclusão da mímica e pede para as outras alunas esperarem a cena terminar, produzindo uma fala subsequente, nas linhas 11-13, “oh va- vamo esperar a cena terminar e aí a gente tenta (.) va- vamo fazer (.) esperar a cena completa”. O segundo problema aparece quando as outras participantes não demonstram compreender perfeitamente a performance do grupo. Pode-se ver na linha 5 (“hum estudante”) que Mia produz uma resposta, mas Lis e Mara continuam a produzir a mímica, uma vez que a resposta certa seria “macaco”. Além disso, as falas que Mia e Dai produzem nas linhas 8 e 10 (“ladrão”) também não indicam o acerto da resposta. Portanto, surgem duas sequências de reparo para resolver esses problemas.

Na linha 14, Mara inicia o primeiro reparo para resolver um mal-entendido, dizendo “já acabou” em voz baixa, para indicar o término da performance. A professora, ao ouvir isso, reproduz a fala da aluna, na linha 15, “já acabou?” para confirmar o que foi dito, recebendo a

¹¹ Os nomes das participantes que produzem as mímicas estão indicados nas figuras.

ratificação de Mara, “si:m hh” (linha 16). Já no turno seguinte, após o “tá” (linha 17), a professora volta à questão da adivinhação da mímica, “então vamos ver (.) quem (.) que que vocês acham que é o quem”, sinalizando que o primeiro problema de compreensão já estava resolvido.

Como foi referido acima, as outras participantes não prestaram atenção à ação de Mara e, consequentemente, perderam a informação-chave para adivinhar a personagem representado pela mímica. Em outras palavras, Mara, em lugar de Lis, seria a participante central da mímica. Ao observar o intervalo de um segundo e cinco décimos de silêncio depois que a professora refaz a pergunta (linhas 17 e 18, “quem (.) que que vocês acham que é o quem”), podemos afirmar que os outros participantes não fazem ideia da resposta ou não têm certeza se entendem bem a mímica, o que também abre um espaço para que Mara inicie e leve a cabo um reparo gestual (Figura 5) da própria mímica com a repetição da fonte do problema, refazendo o gesto que ela fez no começo. Reveja a Figura 5:

Figura 5 – Mara refaz o gesto



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

A seguir, Mia e a professora dão as suas respostas, na linha 23, “estudante”, e na linha 24 “um estudante? (.) ou um ladrão?”. Os enunciados dessas participantes evidenciam, novamente, que os outros participantes prestaram atenção somente no centro do círculo e, consequentemente, concluíram de maneira equivocada que o “quem” da

história era um estudante que estava lendo (Figura 3) ou um ladrão que roubava algo e fugia (Figuras 3 e 4). Reveja as Figuras 3 e 4:

Figura 3 – Lis finge virar páginas de um livro e Mara se aproxima



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Figura 4 – Mara finge roubar o livro e fugir



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Visto que o reparo realizado por Mara não é bem-sucedido, ela balança a sua cabeça, com sinalização de discordância e inicia outra vez um reparo gestual (figura 6), apontando para si mesma, indicando que a resposta correta podia ser encontrada no gesto (representando ‘macaco’) que ela tinha acabado de fazer. Reveja a Figura 6:

Figura 6 – O início do reparo gestual de Mara



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Aparentemente, dessa vez, Mara reconheceu a fonte do problema da compreensão, isto é, uma vez que a atividade deveria ser organizada em dupla, a mímica foi realizada sem deixar claro aos outros participantes quem deveria ser o foco da atenção. O gesto realizado por Mara apontando para si própria foi organizado a fim de que os movimentos dela fossem observáveis pelos outros participantes. Ela assim fornece uma das condições para a manutenção da intersubjetividade: estabelece a relação entre o gesto e o referente da personagem. Isso promove a compreensão dos outros na tarefa da adivinhação pela mímica.

Podemos observar na figura anterior também que Dai repete o gesto de Mara e, ao mesmo tempo, olha para ela. Isso evidencia uma tentativa de Dai de demonstrar visualmente o entendimento dela sobre a mímica. Nesse momento, o entendimento torna-se observável com base

nas falas sobrepostas na linha 27 (“você é macaco?”) e nas linhas 28 (“macaco”) e 29 (“macaco”). Isso quer dizer que a maioria dos outros participantes descobriu que Mara era a figura principal da mímica, e assim conseguiram encontrar a resposta certa. Ao receber as respostas corretas, Mara confirma fazendo um sinal de positivo com a cabeça, indicando concordância.

Porém, depois do reparo de Mara, a professora não fecha a sequência, fazendo uma intervenção e solicitando um reparo: “um macaco?” com uma cara de surpresa e entonação ascendente, já que a professora não compartilha o conhecimento de que, na cultura chinesa, o gesto de passar a mão acima da cabeça (Figura 2) representa um macaco.

A “demanda explícita de justificativa”¹² (Candela, 1999, p. 145), por não ter expressado aceitação imediata, também pode ser considerada uma negação da mímica de Mara. Nesse caso, na linha 32, Mara toma o turno e sinaliza o recebimento do início de reparo da professora ao proferir “é” com uma entonação descendente (sinalizada pelo ponto final – veja novamente a linha 32) e depois insiste em fazer o mesmo gesto para indicar “macaco”. Ao mesmo tempo, Dai se autosseleciona e, outra vez, imita o gesto de macaco (Figura 7), sobrepondo-se ao turno de Mara e demonstrando a sua ratificação do gesto. Reveja Figura 7:

Figura 7 – A condução do reparo realizado por Mara e Dai



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

¹² “explicit demand for a justification”

Após os reparos de Mara e de Dai, a professora, que ia iniciar outro reparo, “e: esse maca-”, desiste abruptamente do enunciado e demonstra ter entendido o recurso utilizado pelas alunas. A maneira como ela alonga os sons na linha 34 (“a::h”) mostra que ela produziu um novo entendimento a partir dos gestos das alunas. O comentário adicional seguinte (“agora eu lembrei que os chineses fazem o macaco assim”) e a repetição do gesto de macaco na Figura 8, podem ser consideradas como evidências de ter chegado a uma reelaboração de entendimento e ratificação dos reparos das alunas. Reveja a Figura 8:

Figura 8 – A reprodução do gesto pela professora



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Da mesma forma, a confirmação de Cris e de Mia (linhas 37 “é” e 38 “sim”), o “a:h” alongado em coro, e o gesto de macaco que Dai repete na Figura 7, sinalizam o reconhecimento e a ratificação da representação do macaco, sinalizando que o problema de compreensão foi solucionado.

Observamos na interação acima, portanto, um desdobramento sequencial de reparos gestuais iniciados pelos outros e levado a cabo pelo participante da fonte do problema. Esse desdobramento foi entremeado com a ratificação dos outros participantes, o que possibilitou o avanço interacional. O segmento mostra o momento em que é estabelecido

o entendimento mútuo de que o sinal de mão combinado com outros movimentos corporais representam a Figura de um animal, o macaco. Os gestos, nesse contexto específico, assumem uma função primordial na manutenção da intersubjetividade no correr da fala-em-interação dado que complementam as ações verbais e até desafiam a historicidade das relações antes tomadas como garantidas no repertório linguístico das participantes, como a reação inicial da professora ao saber que a mímica se referia ao personagem macaco comprova.

Além disso, o mesmo gesto que Dai produz em sobreposição ao turno de Mara (Figura 7), a reprodução gestual da professora (Figura 8) e a confirmação das outras participantes (linhas 37-39) mostram que todas as participantes se engajam ao entrarem em sintonia interacional com a interlocutora da fonte do problema (Mara). Assim, Mara realiza uma sequência de reparos para confirmar que as outras participantes estavam, dessa vez, prestando atenção nas suas ações e entendendo o que ela tinha para dizer. Ou seja, a intersubjetividade, por meio de vários mecanismos de reparo, mantém-se.

4.2 Movimento do olhar: cooperação na produção de sentido

O segmento analisado a seguir, com duração de cerca de três minutos, faz parte do terceiro encontro filmado. Nesse encontro, a professora inicia uma tarefa de contação de histórias, a qual consiste em um trabalho em grupos, compostos por três membros para se inventar uma história com base em cinco palavras indicadas pela professora. Esse excerto envolve três participantes: Elma, Cris e Ana. O trecho aqui analisado ocorre exatamente durante a contação da história elaborada por essas alunas. No excerto abaixo, há algumas poucas falas em língua chinesa marcadas em negrito. Quando isso ocorre, fornecemos, abaixo da fala em chinês, uma tradução para o português.

Excerto 2 – 3º encontro (00:27:02-00:29:44)

1. Elma mas como como os os homens têm imensos desejos
2. (1,0)eh ela inclusiva realizar os desejos de todos
3. os todos os TODAS as pessoas (.) portanto para
4. resolver essa problema (1,0) eh Alba (2,0) eh Alba

5. ((olha para Cris))

Figura 9 – Elma olha para Cris



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

6. Cris ()
 7. Elma eh Alba ((olha para Ana, Ana olha para ela e acena
 com a cabeça, Cris continua olhando para Elma))
 9. apli- appli- aplica uma regra que é((Ana levanta-

Figura 10 – Movimentos de olhar entre Elma e Ana



Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH

10. se)) os ((olha para Cris))os homens (2,0) ***zen me shuo zhe ge?***
 11. como se fala isto?
 12. Cris °os homens ()°

13. Elma °ah° os homens precisam de rezar com fotos na mão
14. (1,0) assim a su- (.) assim a sua mensagem vão
15. transmitir em casa de (.) Alba (1,0) e um dia
16. ((olha para Cris)) um menino de esco- um menino
17. pobre (.) ah desculpa (.) esqueci uma coisa
18. Grupo hh
19. Elma como nem (1,5) como nem todo mundo tem câmara em
20. casa (1,5) portanto (.) alguns desejos vão recebi=
21. Cris ((olha para Elma))=oser recebidoso
22. Elma ((olha para Cris)) vão ser recebido pela anjo pelo
23. anjo e outros não ((olha para Cris))
24. Cris °en°
25. Elma e um dia um menino pobre descobre essa regra (.) e
26. como ele é um (.) ele é pobre (.) e ele não tem
27. câmara (.)por isso ele (.) tem uma ideia que é ele
28. pode desenhar a- alheia (1,0) sim (.) e como ele
29. desenha muito mal e a suas mensagem nunca (1,0) hh
30. nunca vão (.) nunca ser recebido pe- pela anjo
31. ((olha para Cris, Cris acena a cabeça)) mas ele
32. não sabe isso (.) ele ficou ele ficou a desenhar
33. (.) ficou a desenhar todos os dias (.) e um dia
34. finalmente o anjo (.) um dia como ele desenha
35. ((fecha os olhos)) tal bonito como uma foto ((Ana
36. acena com a cabeça)) o anjo recebe (1,0) o seu
37. desejo e (1,0) o seu desejo dele é ser um bom um

38. ((fecha os olhos))pintor famoso e ao mesmo tempo
39. ele já: é um bom
40. (1,0)
41. Cris pintor
42. Elma é um ((fecha os olhos)) pintor famoso hh
43. ((palmas da turma))

Sendo a contadora representante do grupo, Elma demonstra grande dificuldade durante a sua contação da história, que fica evidente pelas pausas e os equívocos gramaticais nas suas falas. Além disso, ao desenvolver a sua história, Elma, muitas vezes, interrompe abruptamente a sua própria fala, iniciando e realizando auto-reparos para solucionar os problemas gerados nos seus próprios turnos, como na linha 8 (“apli- apli- aplica uma regra”).

Observa-se na linha 4 que Elma encontra dificuldade em continuar a contação da história, o que pode ser percebido pela sua hesitação e a repetição de “eh Alba” (linha 4). Assim, autoinicia o reparo da sua fala (Schegloff et al., 1977) e, ao mesmo tempo, destina a sua atenção visual à Cris, outra conhecedora da história, indicando um convite para uma reação, que seria ajuda de Cris para Elma completar a história. Cris aparentemente atendeu à solicitação visual de Elma e toma o turno e fornece um reparo (linha 6, inaudível) em meio à continuidade da história, levando a cabo o reparo que havia sido iniciado por Elma no turno anterior.

Na continuação da atividade, nota-se, novamente, que Elma primeiramente direciona o seu olhar para Cris (Figura 9). Posteriormente, lança uma pergunta a ela em mandarim em voz baixa, *zen me shuo zhe ge?* (“como se fala isto?”), linhas 10-11, o que a acaba selecionando como a próxima falante e desencadeando uma sequência de reparos em que Cris participa, co-produzindo a história com Elma. Note-se que, dessa vez, Elma faz isso combinando a fala com uma ação corporal, por meio do direcionamento do olhar para Cris para solicitar o reparo da colega e dar continuidade à construção do próprio turno. Reveja Figura 9:

Figura 9 – Elma olha para Cris¹³

Fonte: Projeto MYRG2016-00003-FAH.

Nessa interação, constata-se que, em virtude dos problemas de produção de Elma, Cris intervém na contação da história, ajudando Elma e levando a cabo os reparos iniciados pela colega em certas ocasiões. Cris até mesmo inicia e realiza um reparo de problema gramatical da sua colega, como se pode ver na linha 21 (“ser recebidos”). Os reparos de Cris, ora completando as enunciações, ora corrigindo diretamente as falas de Elma, podem ser considerados tanto uma coprodução da história junto com a sua colega, quanto uma tentativa de esclarecer os problemas para facilitar a compreensão da história por parte dos outros participantes. Ou seja, os reparos de Cris acabam por contribuir para a resolução dos problemas e, consequentemente, têm grande relevância na coprodução do entendimento da história.

Entretanto, convém destacar aqui o fato de que, mesmo que o enunciado de Elma contenha muitos problemas linguísticos, ou seja, fontes potenciais de problema, os participantes envolvidos nas sequências de reparo raramente se orientam para corrigi-los, deixando o tópico se

¹³ Marcamos o movimento de olhar com seta vermelha.

desenvolver. Uma vez que eles não suspendem a fala-em-interação em curso, deixam clara a preponderância do foco no conteúdo em detrimento do foco na forma gramatical. Dessa maneira, a organização do reparo aqui apresenta-se de modo distinto do ponto de vista de Seedhouse (2004), de que o sistema de reparo em sala de aula se restringe a tratar dos problemas de forma. O que também chama a nossa atenção nessa ocorrência é o frequente direcionamento de olhar de Elma para Cris e Ana (linhas 5, 7, 10, 16, 22, 23, 31), que está totalmente integrado com a fala da primeira, solicitando não somente o reparo dessas duas interlocutoras, mas também a ratificação delas.

Pode-se observar que, na linha 7, Elma olha para Ana enquanto a segunda cena a cabeça¹⁴ como reconhecimento do enunciado da primeira. Da mesma forma, na linha 24, em resposta ao direcionamento do olhar de Elma (linha 23), Cris produz um *en* no turno subsequente que significa concordância em chinês (sem tradução para o português). A ação gestual de Ana e a verbal de Cris podem ser consideradas como avaliação à contribuição da sua colega, que podem ser interpretadas como “certo” ou “o que você falou é correto”. Nesse caso, são as duas colegas (e não a professora) que estão assumindo a responsabilidade de avaliar o desempenho da colega na fala-em-interação.

Além do mais, nessa ocorrência, é observável que Elma se esforça para manter Cris e Ana como interlocutoras endereçadas, mantendo a cooperação entre elas nessa atividade de contação de história. A iniciação do reparo aqui entra na história como um elemento central, pois acaba por fazer parte da própria atividade de contação, por meio de uma combinação entre fala e ação não-verbal (nesse caso, o olhar). É nesse ponto que podemos dizer que Elma, ao mesmo tempo, orienta-se para categorias de participação diferenciadas. Por um lado, nesses momentos de iniciar reparo e convidar Cris para reparar as próprias falas e completar a história, Elma apresenta-se como uma interlocutora que não consegue produzir enunciados adequados com autonomia e levar a cabo os reparos. Assim, Elma categoriza Cris como participante competente para realizar o reparo, o que acaba por deixar Elma como participante “ainda-não-competente”¹⁵ (Sacks *et al.*, 1977, p. 381). Além disso, Elma solicita a ajuda de Cris,

¹⁴ Visto que dificilmente mostrar o movimento de cabeça com figuras, escolhemos por descrever a ação.

¹⁵ “not-yet-competent”

recorrendo à língua chinesa (linha 10), língua materna compartilhada por ambas, em voz baixa, e depois volta a contar a história em português com voz em volume normal, demonstrando a sua intuição de que o uso do chinês não é esperado neste contexto.

Um outro ponto interessante a ser observado é que, depois do frequente direcionamento do olhar para as outras duas participantes (Cris e Ana), ao continuar a história, Elma fecha os olhos (linhas 35, 38 e 42) e só os abre quando ela própria termina o reparo. Isso nos permite inferir que, diferentemente de antes, a contadora da história resiste à realização do reparo realizado pelos outros dessa vez e prefere que ele seja feito por si própria. Assim, ela recategoriza-se como participante competente para realizar o auto-reparo. Em outras palavras, ela exibe um esforço para adquirir mais competência na aprendizagem. Isso mostra que, nesse espaço interacional, não somente a professora, mas os alunos também são responsáveis por criarem oportunidades para se envolverem no processo de ensino-aprendizagem.

5 Considerações finais

Como foi mencionado na introdução deste trabalho, estudos anteriores sobre reparo em sala de aula são excessivamente focados no aspecto verbal e, por isso, não levavam devidamente em conta as outras ações que os falantes utilizam para garantir a ordem social nas interações educacionais. Por isso, no nosso trabalho, procuramos explorar como os participantes de um curso de contação de histórias lidavam, de maneira situada e colaborativa, com a quebra da ordem interacional através de reparos visuais para alcançar o entendimento mútuo na interação em sala de aula.

Examinamos dois casos de reparo, com especial atenção aos processos sequenciais através dos quais os problemas de produção, de escuta e de compreensão encontrados pelos participantes foram solucionados. No primeiro caso, o foco da nossa observação estava na orientação dos participantes para conhecimento compartilhado gerado por meio do reparo gestual, mais especificamente, sinal de mão. No segundo segmento, em que os interagentes cooperaram para a produção de sentido, o foco estava no movimento do olhar.

Retomamos, então, as perguntas que motivaram a realização da pesquisa. A primeira questão diz respeito a verificar como os gestos contribuem para a fala-em-interação em sala de aula, e mais

especificamente, como os reparos não-verbais contribuem para a construção da intersubjetividade.

Nos casos analisados, o movimento corporal e de olhar têm, pelo menos, duas implicações na interação nesse cenário. Em primeiro lugar, os gestos têm função interativa combinada com a função linguística. Eles podem fornecer uma maneira mais rápida de compartilhar significados do que a fala, como é observável no primeiro segmento, em que a professora diz “agora eu lembrei que os chineses fazem [o macaco assim]” (Excerto 1, linhas 34-35) e repete o gesto de macaco. Nesse ambiente, os gestos podem ser especificamente mobilizados juntamente com um recurso linguístico para transmitir sentido no tempo limitado das aulas e até mesmo para compensar uma possível falta de competência na língua-alvo.

Em segundo lugar, os recursos visuais podem ser socialmente preferíveis para direcionar a comunicação verbal no processamento de reparo entre participantes no contexto de aprendizado. Por exemplo, no primeiro excerto, Mara realizou um reparo logo após a mímica para especificar a fonte do problema, apontando para si com as mãos (Figura 6) para esclarecer o referente da personagem principal em lugar de dizer “têm que olhar para mim. Eu que sou o foco da mímica”. Outra vez, no excerto 2, observa-se que o movimento do olhar do falante (Elma) para as outras interlocutantes serve para solicitar o envolvimento das suas colegas, ou seja, convidá-las a levar a cabo reparos que Elma inicia. Consequentemente, as colegas tendem a responder quando a falante olha para elas, fazendo sinais de acompanhamento e afiliação, com o movimento do olhar e sinais afirmativos com a cabeça. Esses recursos visuais fornecem *feedback* para a interlocutora e tornam-se ativamente envolvidas na colaboração na contação da história sem sinalizar uma troca de turnos de fala (Goodwin; Goodwin, 1986). Assim, embora o uso de recursos visuais possa ser por vezes preferível, é importante dizer que esse uso provavelmente não está dissociado da fala, uma vez que as participantes mobilizam gestos e movimentos de olhar sempre para algum fim, como em atividades de busca por palavras ou para sinalizar tomadas de turno de fala, ilustrando que esses elementos (visuais e verbais) fazem parte de um mesmo todo (*Gestalt*) para a manutenção da intersubjetividade.

Isso deu origem ao segundo questionamento postulado para a nossa pesquisa, isto é, a relação entre as condutas verbais e não-verbais na fala-em-interação. Nos casos analisados, a justaposição mútua de uma série de práticas interacionais verbais e gestuais contribui para

que a intersubjetividade seja alcançada e mantida, observando-se uma sincronia entre a cadeia de fala, o gesto corporal e o movimento do olhar do falante. Isso quer dizer que, nesse cenário, os gestos e a conversa são coordenados temporariamente, de modo que os gestos fazem parte da sequencialidade da interação e que, com a fala, formam um contínuo interdependente de sentido.

O terceiro questionamento refere-se à peculiaridade da organização de reparo na sala de aula observada em relação àquela observada por outros autores em salas de aula de cunho tradicional. Com base nas descrições de McHoul (1978, 1990), de Markee (2000) e de Seedhouse (2004), observamos uma organização do reparo distinta daquela realizada em ambientes pedagógicos em que o professor é o detentor do conhecimento. Durante o trabalho colaborativo de ambos a professora e os alunos dos dados coletados, é notável que, os alunos não ficam à espera do reparo iniciado pela professora. Eles desempenham uma parte ativa na iniciação e realização de reparo. Evidencia-se, nas atividades de contação de histórias, a livre tomada de turnos para fazer reparos por parte dos alunos na produção dos colegas e até da professora, sem que esses reparos tenham sido solicitados. Além do mais, ocorre seleção entre os demais participantes para a realização do reparo (Excerto 2, linhas 10-11, *zen me shuo zhe ge?*, “como se fala isto?”) e a avaliação de uma aluna sobre a contribuição da sua colega (excerto 2, movimento afirmativo da cabeça; linha 24, *en*,), que não envolve a participação da professora.

Pode-se verificar que não somente a professora carrega a função de avaliadora do desempenho dos alunos, mas também que os alunos, em determinado momento, assumem a função da primeira. Porém, a professora não realiza nenhum tipo de controle no tocante a isto, até ratifica as participações dos alunos mediante a reprodução gestual ou confirmações verbais, como a produção de “isso” (excerto 3, linha 9) e “é verdade” (excerto 3, linha 19), por exemplo. As maneiras com que os alunos lidam com dificuldades de entendimento pode ser considerada muito diferente do que aquelas tradicionalmente associadas ao papel do professor e dos alunos, pois nos dados eles mostram desenvoltura para realizar auto-seleção de turnos de fala, o que praticamente não acontece em uma sala de aula tradicional (Mchoul, 1978, 1990; Markee, 2000). Nesse sentido, os reparos que são feitos nesse ambiente diferem consideravelmente do que chamamos de fala-em-interação em sala de aula tradicional, pois os alunos fazem

reparos dos enunciados dos colegas (excerto 2) e da professora (excerto 3), o que não foi interpretado como inadequado.

Além disso, o sistema de reparo observado na sala de aula aqui analisada sustenta em larga medida a livre tomada dos turnos pelos alunos para realizar reparos e ratifica sua participação e contribuição. Isso quer dizer que, nesse espaço, o poder de controle do espaço interativo é localmente gerenciado.

Uma outra diferença nos dados com relação à descrição de McHoul (1978, 1990) é a ocorrência de autosseleção por mais de um participante para fazer reparos. Em outras palavras, ao realizar reparos, os participantes orientam-se por uma organização de tomada de turnos que permite que a sobreposição ocorra, competindo pela vez da participação, sem que as partes evidenciem um problema nesse cenário institucional.

Em relação à peculiaridade dessa organização interacional de reparo, um ponto digno de nota é o fato de que, como foi mostrado nos dados, muito diferente de uma sala de aula tradicional com alunos sentados de costas um para os outros e com o professor como centro de atenção, a professora e os alunos formam um círculo. Isso mostra que, espacialmente, a professora deixa de ser o centro da atenção em sala de aula. Nesse caso, evidencia-se a responsabilidade compartilhada pela realização da atividade pedagógica, inclusive pela realização de reparo da fala da professora e dos colegas, para que essa seja desenvolvida colaborativamente, com a cooperação de todos.

Cabe lembrar que, nesse contexto específico, as práticas de reparo têm função da manutenção da intersubjetividade para dar continuidade às ações e compartilhar conhecimentos. Sendo assim, os participantes ratificam as contribuições um dos outros, discordam e corrigem os outros, cooperam na contação de história e agem como co-produtores das ações. A orientação para conhecimentos compartilhados e manutenção da intersubjetividade em sala de aula, nesse caso, pode ser considerada como uma maneira (prática) que os participantes usam para aprender.

Referências

- BRINCHER, S.; MOUTINHO, R. The intricacies and overlaps of Lebenswelt and Spielwelt during an instructed match of Counter Strike: GO. *Ethnographic Studies*, Lucerna, v. 18, n. 1, p. 238-262, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5805426>

CANDELA, A. Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, Amsterdam, v. 10, n. 2, p. 139-163. 1999. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)80107-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)80107-7)

CARLIN, A. P. Navigating the walkways: radical inquiries and mental maps. *Ethnographic Studies*, Lucerna, v. 14, n. 1, p. 24-48, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.823092>

CARLIN, A. P.; MARQUES, J. B. V.; MOUTINHO, R. Seeing by proxy: specifying "professional vision". *Learning, Culture and Social Interaction*, Oxford, v. 30, n.1, p. 1-14, 2021a. DOI: : <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100532>.

CARLIN, A. P.; MARQUES, J. B. V.; MOUTINHO, R. Covid-19 precautions for public astronomy education sessions. *Physics Education*, Bristol, v. 56, n. 5, p. 1-7, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ac152a>

CARLIN, A. P.; MOUTINHO, R. Teaching and learning moments as subjectively problematic: foundational assumptions and methodological entailments. *Educational Philosophy and Theory*, Abingdon, v. 54, n. 1., p. 58–60, 2020.

CARLIN, A. P.; SLACK, R. S.; MOUTINHO, R. Lay and professional inquiry: Multimodal Analysis. In: CARLIN, A. P.; DENNIS, A.; JENKINGS, K. N.; LINDWALL, O.; MAIR, M. *Handbook of Ethnomethodology*, Londres: Routledge, no prelo.

COULTER, J. *The social construction of mind*. 1. ed. Londres: The Macmillan Press.

DILLI, C.; MORELO, B. A contação de histórias no ensino de gêneros orais em português como língua adicional. *Orientes do Português*, Macau, v. 1, n .1, p. 91-102, 2019. Disponível em:<https://ojs.letras.up.pt/index.php/ori/article/view/11344>

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

GARFINKEL, H. *Ethnomethodology's Program*: working out Durkheim's aphorism. 1. ed. Lantham: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.

GOODWIN, C. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKINSON, M.; HERITAGE, J. *Structures of Social*

Action: studies in Conversation Analysis, Londres: Cambridge University Press, 1984. p. 225–246.

GOODWIN, M. H.; GOODWIN, C. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, Berlin, v. 62, n. 1, p. 51-75, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1515/semi.1986.62.1-2.51>

GREIFFENHAGEN, C.; WATSON, R. Visual repairables: analysing the work of repair in human-computer interaction. *Visual Communication*. Thousand Oaks, v. 8, n.1, p. 65–90. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357208099148>

GURWITSCH, A. *The Field of Consciousness*. 3. ed. Pittsburg: Duquesne University Press, 1964.

HERITAGE, J. Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: EINFELD, N.; STIVERS, T. *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural, and Social Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 255-280.

HERITAGE, J. *Garfinkel and Ethnomethodology*. 2. ed. Cambridge: Polity, 1984.

JEFFERSON, G. On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, G.; Lee, J. *Talk and social organization*. Clevedon,: Multilingual Matters, 1987. p. 58-68.

JEFFERSON, G. Transcript notation. In ATKINSON, M. J.; HERITAGE, J. (eds.). *Structures of social action*. New York: Cambridge University Press, 1984. p. ix–xvi.

MACBETH, D. Ethnomethodology in Education Research. In: PETERSON, P.; BAKER, E.; MCGAW, B. *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, 2010. p. 392–400.

MAIR, M.; ELSEY, C.; SMITH, P. V.; WATSON, P. G. War on Video: Combat Footage, Vernacular Video Analysis and Military Culture from Within. *Ethnographic Studies*, Lucerna, v. 15, n. 1, p. 83–105. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1475777>

MARQUES, J. B. V.; CARLIN, A. P.; MOUTINHO, R. A guided tour in the geophysical and astronomical observatory of the University of Coimbra: setting-specific practices in an informal educational

environment. *Educational Studies*, Abingdon, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2049594>.

MARQUES, J. B. V.; CARLIN, A. P.; GOMES, M.; MOUTINHO, R. Periodicity and change: talking about time inside the planetarium dome. *Science Education*, Hoboken, v. 105, n. 6, p. 1252–1254, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21681>

MARKEE, N. *Conversation Analysis*. 1. ed. Mahwah,: Lawrence Erlbaum Associates. 2000.

MCHOUL, A. The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, Nova Iorque, v. 7, n. 1, p. 183-213. 1978. DOI: <https://www.jstor.org/stable/4166997>

MCHOUL, A. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, Nova Iorque, v. 19, n. 3, p. 349-77. 1990. DOI: <https://www.jstor.org/stable/4168151>

MORELO, B. “É muito comum nas escolas chinesas”: Trajetórias de participação e categorias de pertencimento em um curso de contação de histórias em português como língua adicional. 2022. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Macau, Macau, 2022.

MORELO, B.; MOUTINHO, R. Contando histórias: categorização de pertencimento e instruções-em-ação em um ambiente de ensino e aprendizagem de PLA. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 155-195. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116044>

MOUTINHO, R.; CARLIN, A. P. ‘Learning moments’ as inspectable phenomena of inquiry in a second language classroom. *Problems of Education in the 21st Century*, Siauliai, v. 79, n. 1, p. 80–103, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.80>

MOUTINHO, R.; CARLIN, A. P.; MARQUES, J. B. V. Visually informed accounts: instructed achievements during planetarium visits and sky observations. *Visual Communication*, Thousand Oaks, p. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357221130441>.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.

Language, Washington, v. 50, n.4, p. 695–737, 1974. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-623550-0.50008-2>

SCHEGLOFF, E. A. Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 97, n. 5, p. 1295-1345, 1992. DOI: <https://www.jstor.org/stable/2781417>

SCHEGLOFF, E. A. Conversation Analysis and Socially Shared Cognition. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; BEHREND, S. (orgs.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington:American Psychological Association, 1991. p. 150-171.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, Washington, v. 53, n.2, p. 361-382, 1977. DOI:

SCHEGLOFF, E. A; SACKS, H. Opening up closings. *Semiotica*, Berlin, v. 8, n. 4, p. 289-327. 1973. DOI:^[L] <https://www.jstor.org/stable/413107>

SEEDHOUSE, P. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: Blackwell, 2004.

SCHÜTZ, A. *On phenomenology and social relations*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

WATSON, D. R. Some General Reflections on ‘Categorization’ and ‘Sequence’ in the Analysis of Conversation. In: HESTER, S.; EGLIN, P. (eds.). *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington.: University Press of America, 1997. p. 49-75.

Anexo A – Convenções de transcrição de Jefferson (1984)

Símbolo	Nome	Uso
[]	Colchetes	Indica que o texto entre colchetes é a parte sobreposta da fala. O primeiro colchete indica o começo da sobreposição.
=	Sinal de igualdade	Indica a quebra e a continuação subsequente dos enunciados, seja do mesmo falante ou de falantes diferentes.
(número)	Tempo de pausa	Indica que o número entre parênteses é o tempo da duração do silêncio. A unidade padrão para este número é segundos.
(.)	Micropausa	Indica uma breve pausa, geralmente inferior a 0,2 segundos.
()	Branco entre parêntese	Indica parte da fala ininteligível e não possível de transcrever.
(hhh)	Série de “h”	Exalação audível.
(())	Parênteses duplos	Indica atividades não-verbais.
> <	Símbolos de maior e menor	Indica que o discurso foi proferido mais rapidamente do que o normal.
> <	Símbolos de menor e maior	Indica que o discurso foi proferido mais lentamente do que o normal.
°	Sinal de grau	Indica redução do volume de fala.
CAPS	Texto em maiúsculas	Indica aumento do volume de fala.
:::	Série de dois pontos	Indica prolongamento de vogal (quanto mais pontos são usados, mais a vogal é prolongada).

Fonte: Autores.