

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Marcelo Augusto Mesquita da Costa

IMPOLIDEZ E INTERRUPÇÃO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Recife
2018

MARCELO AUGUSTO MESQUITA DA COSTA

IMPOLIDEZ E INTERRUPÇÃO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Linguística na Linha de Pesquisa Estudos textuais-discursivos de práticas sociais.

Orientadora: Dr^a Kazue Saito Monteiro de Barros

Recife
2018

>>FICHA CATALOGRÁFICA<<

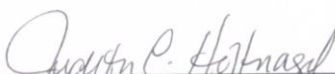
MARCELO AUGUSTO MESQUITA DA COSTA

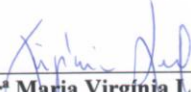
IMPOLIDEZ E INTERRUÇÃO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

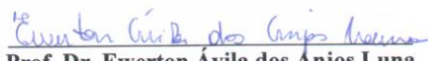
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA.


TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM 22/8/2018:


Prof. Dr. Kazuê Saito Monteiro de Barros
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Judith Chambliss Hoffnagel
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Maria Virginia Leal
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna
LETRAS - UFRPE


Prof. Dr. Heri Ramos de Oliveira Pontes
LETRAS - UFPE

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da vida e por sempre me mostrar o caminho na minha jornada profissional e pessoal.

A minha mãe, Artemiza, por me acalmar nos momentos de dificuldade e por ser sempre meu porto seguro.

Ao meu tio, Pedro (*In Memoriam*). O meu maior campeão sempre será você.

A minha avó, Maria (*In Memoriam*). Nunca vou esquecer dela se despedindo de mim na varanda do apartamento. Sei que você sempre está comigo.

A minha irmã, Eliana, por me incentivar, por acreditar em mim e por sempre ter um tempinho para ler o texto. Seu carinho é muito importante sempre.

A minha esposa, Fernanda. Obrigado por tornar meus dias mais felizes, por ter me incentivado e por ter sido tão compreensiva durante mais esse caminho acadêmico. Essa conquista também é sua.

A minha orientadora, professora Kazue Barros, que me auxiliou durante anos de pesquisa acadêmica e por ter sempre acreditado em mim. Pelas orientações nos momentos de dificuldades durante o percurso da pesquisa, e pelo respeito e atenção dirigida a mim e todos os seus alunos.

Aos professores da pós-graduação em especial às professoras Judith Hoffnagel, Heri Pontes, Virgínia Leal e Ewerton Luna por comporem minha banca e por terem me ajudado tanto com suas sugestões.

A todos os professores de Língua Inglesa da UFPE, em especial aos professores Yuri, Simone e Eva por sempre me incentivarem e confiarem no meu trabalho enquanto professor substituto.

Às escolas que permitiram a observação e coleta dos dados e ao Cnpq por tornar esse trabalho possível.

Aos meus amigos queridos da pós-graduação, Luiza, Rosemberg, Andréa, Flávia, Daniele e Helio. Com vocês tudo se torna mais leve.

Aos meus alunos e ex-alunos que sempre me mostram que há mais a aprender nessa profissão e por serem uma motivação a mais para trilhar os caminhos da academia.

“A tomada de turno não implica em performance individual”

(Karen Ann Watson)¹

“[...] Uma piada narra a história de uma mulher que processou o marido pelo divórcio. Quando o juiz perguntou a ela o porquê de ela querer um divórcio, ela respondeu que o seu marido não fala com ela há dois anos. O juiz então pergunta ao marido, ‘Por que você não fala com a sua esposa há dois anos?’ Ele responde: ‘Eu não queria interrompê-la’”

(Deborah Tannen)²

¹ Turn-taking does not imply individual performance”

² A joke has it that a woman sues her husband for divorce. When the judge asks her why she wants a divorce, she explains that her husband has not spoken to her in two years. The judge then asks the husband, ‘Why haven’t you spoken to your wife in two years?’ He replies, ‘I didn’t want to interrupt her’”

RESUMO

Ao nos comunicarmos buscamos normalmente evitar qualquer forma de conflito, já que isso dificultaria o sucesso da interação. Em um ambiente institucional e pedagógico (BARROS, 2005), no qual papéis específicos são desempenhados isso é ainda mais verdadeiro, pois as assimetrias e outros elementos requerem ainda mais polidez dos participantes. Este trabalho busca analisar um recurso interativo no qual há chances de ocorrer impolidez: a interrupção. Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa é identificar os momentos, as funções, e consequências para a interação, além das possíveis reformulações do discurso quando os interlocutores percebem que foram impolidos ou ainda deixaram dúvida sobre suas intenções em momentos de interrupção na aula de inglês. O trabalho também destaca que as interrupções não possuem apenas um viés negativo, mas podem ser neutras e até positivas. O estudo se baseia metodologicamente em princípios da análise conversacional (SCHEGLOFF & SACKS, 1973; MARCUSCHI, 1997; LEVINSON, 1983; LIDDICOAT, 2007) e da interação verbal (GUMPERZ, 1981; MARCUSCHI, 1999;) e considera o turno como elemento principal de investigação. Os dados da pesquisa advêm de gravações de áudio e transcrições de aulas de dois cursos de Inglês do Recife. Resultados apontam que os professores interrompem mais do que os alunos de uma forma geral. Os professores interrompem mais para checagem de conhecimento, enquanto que os alunos interrompem mais para tirar dúvidas sobre o conteúdo ou sobre as instruções de como realizar a atividade. Em aulas nas quais os alunos fazem apresentações de trabalhos, o professor interrompe menos do que em aulas mais expositivas, o que sugere que o tipo de aula interfere também na interação. Nesse tipo de aula os alunos interrompem mais para complementar informações dos colegas, semelhantemente ao tipo de interrupção descrito por Tannen (1989). As interrupções e, conseqüentemente, as avaliações negativas destinadas a algumas delas (impolidez) são recorrentes na sala de aula. Ao saber em que momentos e como as interrupções se desenvolvem na aula pode ser valioso tanto para professores como para os alunos em prol do ensino e aprendizagem do idioma. A pesquisa conseguiu atingir o objetivo de desenvolver uma tipologia original quanto às interrupções

relacionando-as à autoria e diferenciando as mais negativas das mais neutras, atingindo assim o objetivo principal almejado desde o início.

Palavras-chave: Análise da conversação. Impolidez. Interrupção.

ABSTRACT

When people communicate with each other they normally try to avoid any type of conflict as it would make success in interaction more difficult. In institutional and pedagogic context (BARROS, 2005), in which specific roles are played this is even more truthful because the asymmetries and other elements require even more polite behavior from the participants. This thesis aims to analyze an interactive resource that there are chances for impoliteness to occur: interruptions. Thus, the main aim of the research is to identify the moments, functions and consequences for the interaction, as well as the possible discourse reformulations when the interlocutors realize that they were impolite or left the other with doubts about their intentions in moments of interruption in the English language classroom. The research also highlights that interruptions do not have only a negative impact but can be neutral or even positive. The study is based methodologically in principles from the conversation analysis (SCHEGLOFF & SACKS, 1973; MARCUSCHI, 1997; LEVINSON, 1983; LIDDICOAT, 2007) and from verbal interaction (GUMPERZ, 1981; MARCUSCHI, 1999) and considers the turn as a core element of investigation. The data is composed by audio recording and transcriptions from lessons from two English courses from Recife. Results show that teachers, in general, interrupt more than their students. The teachers interrupt more for knowledge check, while students interrupt the teacher and themselves more to ask questions about the content of the lesson or about instructions on how to do the activity. In lessons that the students need to give an oral presentation, the teacher interrupts less than in expository lessons, what suggests that the type of lesson also interferes in interaction. In this type of lesson, the students interrupt more to complement information from their peers, like the type of interruption described by Tannen (1989). The interruptions and, consequently, the negative evaluations destined to some of them (impoliteness) are recurrent in the classroom. It can be valuable to know the moments and how the interruptions are developed in the classroom both for the teachers and students and for the teaching and learning of the language. The research succeeded in reaching the goal of developing an original typology regarding the interruptions related to

authorship and differentiating the more negative ones from the neutral ones, thus accomplishing the main aim longed for since the beginning.

Keywords: Conversation analysis. Impoliteness. Interruption.

RESUMEN

Cuando nos comunicamos buscamos normalmente evitar cualquier forma de conflicto, ya que eso dificultaría el éxito de la interacción. En un ambiente institucional y pedagógico (BARROS, 2005), en el cual papeles específicos son cumplidos, eso es aun más verdadero, pues las asimetrías y otros elementos requieren aun más cortesía de los participantes. Este trabajo busca analizar un recurso interactivo en el que hay posibilidades de ocurrir cortesía: la interrupción. De esa forma, el objetivo principal de la pesquisa es identificar los momentos, las funciones y consecuencias para la interacción, además de las posibles reformulaciones del discurso cuando los interlocutores perciben que no fueron corteses o dejaron dudas sobre sus intenciones en momentos de interrupción en la clase de inglés. El trabajo también destaca que las interrupciones no poseen solamente un enfoque negativo, pero pueden ser neutras e incluso positivas. El estudio se basa metodológicamente en principios del análisis conversacional (SCHEGLOFF & SACKS, 1973; MARCUSCHI, 1997; LEVINSON, 1983; LIDDICOAT, 2007) y de la intención verbal (GUMPERZ, 1981; MARCUSCHI, 1999) y considera el turno como elemento principal de investigación. Los datos de la pesquisa advienen de grabaciones de audio y transcripciones de clases de dos cursos de inglés en Recife. Resultados indican que los profesores interrumpen más que los alumnos de manera general. Los profesores interrumpen más para averiguar el conocimiento, ya los alumnos interrumpen más para sacar dudas sobre el contenido o sobre las instrucciones de como realizar una actividad. En las clases en las que los alumnos hacen presentaciones de trabajos, el profesor interrumpe menos que en las clases más expositivas, lo que sugiere que el tipo de clase interfiere también en la interacción. En ese tipo de clase los alumnos interrumpen más para complementar informaciones de los compañeros, de manera semejante al tipo de interrupción descrito por Tannen (1989). Las interrupciones y, consecuentemente, las evaluaciones negativas destinadas a algunas de ellas (descortesía) son recurrentes en la sala de clase. Al saber en que momentos y como las interrupciones se desarrollan en la clase, puede ser valioso tanto para profesores como para los alumnos en favor de la enseñanza y del aprendizaje del idioma. La pesquisa logró alcanzar el objetivo de desarrollar una tipología original en cuanto a las

interrupciones relacionándolas a la autoría y diferenciando las más negativas de las más neutras, alcanzando así el objetivo principal esperado desde el inicio.

Palabras clave: Análisis de la conversación. Cortesía. Interrupción.

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

PP	Fala do pesquisador
A1, A2, A3	Aluno 1, aluno 2, aluno 3
Ax	Alunos em coro/ vários alunos falando ao mesmo tempo
P	Professor
()	Notas do pesquisador
a: ou e:	Alongamentos de vogais
(...)	Micropausas (1s ou 2s)
(P3s, P4s etc)	Pausas com duração maior: o número é o tempo em segundos.
NEGRITO	Trechos com interrupção/sobreposição de falas
[Início de trecho com interrupção/sobreposição
]	Fim de trecho de interrupção/sobreposição
CAIXA ALTA	Entonação mais elevada
???	Inaudível ou incompreensível

LISTA DE SIGLAS

L2	Língua estrangeira/Língua alvo
NELFE	Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
AAF	Ato de Ameaça à face
ESP	Inglês para fins específicos (English for Specific Purposes)
CP	Princípio da Cooperação (Cooperative Principle)
CC	Contrato Conversacional
AC	Análise da Conversa(ção)
EM	Etnometodologia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de interrupções do professor.....	103
Tabela 2 – Total de interrupções dos alunos.....	115
Tabela 3 – Quantitativo total de interrupções por categoria.....	120
Tabela 4 – Interrupções para sarcasmo/insulto, neutras e totais.....	120
Tabela 5 – Interrupções por autoria.....	122

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	27
2.1	CARACTERÍSTICAS DO EVENTO E DO GRUPO-CLASSE.....	27
2.2	ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E ASPECTOS DA INTERAÇÃO VERBAL.....	29
2.3	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	32
2.3.1	Método, técnica e abordagem.....	36
2.4	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	38
2.4.1	Objetivo geral.....	38
2.4.2	Objetivos específicos.....	39
3	A AULA PRESENCIAL: PRINCIPAIS CONCEITOS.....	40
3.1	ORALIDADE, LETRAMENTO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA.....	41
3.2	A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E SUA LIGAÇÃO COM A ETNOMETODOLOGIA.....	45
4	(IM)POLIDEZ E INTERAÇÃO.....	50
4.1	MODELOS SEMINAIS DE ANÁLISE DA POLIDEZ.....	53
4.2	CRÍTICAS AOS MODELOS INICIAIS.....	58
4.3	TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA POLIDEZ.....	60
4.4	ESTUDOS SOBRE IMPOLIDEZ.....	67
5	A INTERRUPÇÃO COMO UM MECANISMO DA IMPOLIDEZ.....	73
5.1	O CONCEITO DE INTERRUPÇÃO.....	76
5.2	<i>BACKCHANNELS</i> : SINAIS RETROALIMENTADORES.....	79
6	UMA ANÁLISE DAS INTERRUPÇÕES NA AULA DE INGLÊS.....	81
6.1	AS INTERRUPÇÕES DO PROFESSOR.....	81
6.1.1	Interrupção para manutenção do tópico.....	82

6.1.2	Interrupção para checagem do conhecimento.....	87
6.1.3	Interrupção para correção situada.....	92
6.1.4	Interrupção para sarcasmo/insulto.....	100
6.2	AS INTERRUPÇÕES DOS ALUNOS.....	103
6.2.1	Interrupção para perguntas sobre o tópico.....	103
6.2.2	Interrupção para perguntas fora do tópico.....	109
6.2.3	Interrupção com turno auto iniciado.....	111
6.2.4	Interrupção para hetero correção.....	113
6.2.5	Interrupção para sarcasmo/insulto.....	114
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	117
8	CONCLUSÃO.....	123
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE – Traduções dos dados utilizados.....	132

1 INTRODUÇÃO

Quando nos comunicamos buscamos normalmente evitar brigas, discussões ou qualquer forma de conflito, já que esse tipo de situação poderia dificultar a interação e o seu sucesso. No espaço pedagógico e institucional, ambiente em que a pesquisa se realiza, no qual papéis específicos são desempenhados (BARROS, 2005), a situação poderia tomar proporções ainda maiores: as assimetrias da relação entre professor e aluno, em casos de desentendimentos e possíveis brigas, podem resultar, em casos extremos, na expulsão de alunos da sala de aula, em atribuição de notas menores por comportamentos indevidos, na falta de atenção dos alunos, em desrespeito durante o curso da aula, entre outras situações indesejáveis.

Diante disso, este trabalho busca analisar um recurso interativo no qual há chances de ocorrer impolidez na sala de aula de língua inglesa: **a interrupção**. Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa é identificar os **momentos**, as **funções** e **consequências** da interrupção na aula de inglês.

O estudo se baseia metodologicamente em princípios da análise conversacional (MARCUSCHI, 1997; SCHEGLOFF & SACKS, 1973) e da interação verbal (MARCUSCHI, 1999) e considera o turno como elemento principal de investigação. Os dados da pesquisa advêm de gravações de áudio e transcrições de aulas de dois cursos de Inglês do Recife.

Resultados dessa pesquisa apontam que professores interrompem mais do que os alunos. Os professores interrompem mais para fazer checagem de conhecimento de conteúdo das lições e erros gramaticais, enquanto que os alunos interrompem mais para tirar dúvidas sobre o conteúdo e para confirmar instruções de como realizar a atividade. Nas aulas em que ocorrem apresentações de trabalhos dos alunos, o professor interrompe menos do que em aulas regulares. Nesse tipo de aula os alunos interrompem mais para complementar informações dos colegas, semelhantemente à interrupção colaborativa descrita por Tannen (1989).

Ao saber em que momentos e como as interrupções se desenvolvem na aula pode trazer informações valiosas tanto para professores como para os alunos em prol do ensino e aprendizagem do idioma, afinal, todo professor se pergunta quais as causas dos conflitos na sala de aula. Quando eles acontecem, a aula pode ter seu andamento prejudicado e, até mesmo, interrompido. Esse tipo de comportamento avaliado negativamente é chamado de impolidez (CULPEPER et al,

2017), sendo também considerado, por alguns autores (BROWN & LEVINSON, 1987) como uma falha na comunicação ou como “(...) desvalorizado para a maioria das disciplinas. Ele é comumente enxergado como um comportamento destrutivo, disruptivo³, hostil ou agressivo.”⁴ (LEUNG, 2002, p.1) Nem todos os estudos encaram o conflito como atitude despreferida, como a própria Leung (2002) menciona, mas as formas mais comuns ou de maior ocorrência nos estudos de várias áreas tais como psicologia, sociologia, linguística, entre outras, encaram o conflito como uma atitude ou comportamento a ser evitado. A partir dessa perspectiva é que este trabalho também se orienta, além de utilizar a perspectiva da impolidez e do jogo de faces (CULPEPER, 2017; SPENCER-OATEY, 2005) para desenvolver a argumentação presente nas análises dos dados.

Esses conflitos podem acontecer por inúmeras razões no ambiente observado. A impolidez não se refere apenas a enunciados voltados para agredir o outro diretamente, como xingamentos (CULPEPER, 2005), por exemplo, mas a um princípio que considera a interpretação dos participantes sobre o que dizem e o contexto de produção desses enunciados. Dessa forma, a impolidez está ligada a “(...) comportamentos considerados emocionalmente negativos por pelo menos um participante” (CULPEPER & HARDAKER, 2017, p.200)⁵

A impolidez faz parte de um princípio interacional (SPENCER-OATEY, 2005) na qual os falantes avaliam a participação do interlocutor como ofensiva ou não. Os dados dessa pesquisa apontam que os momentos de conflito ou impolidez na aula de língua estrangeira não são aleatórios e podem acontecer acompanhados de interrupções com funções e em momentos específicos tanto por parte do professor como dos alunos. Conhecer esses momentos e, mais ainda, talvez conseguir evitá-los pode ser bastante benéfico para o ensino-aprendizagem de idiomas. Sendo assim, esses momentos de sobreposição de falas são o foco dessa investigação.

A relação estreita entre impolidez e interrupção é evidenciada através da linguística de corpus presente no estudo de Culpeper citado por Culpeper &

³ Grifo meu

⁴ “Conflict has generally been negatively viewed, and unvalued in most disciplines. It is often seen as destructive, disruptive, hostile and aggressive behavior.”

⁵ “(...) behaviours that are considered emotionally negative by at least one participant.”

Hardaker (2017), quando o autor mostra que a palavra “rude”, em Inglês Britânico, está associada como complemento infinitivo, dentre outras palavras, da palavra “interromper”, isto é, “(...) ações que se relacionam com imposições ou exclusões não autorizadas, em outras palavras, direitos de sociabilidade” (p.202).⁶ Isso mostra que a impolidez se manifesta através de muitas formas de interação com o intuito de avaliar negativamente o interlocutor, seja através de uma recusa, por ouvir indevidamente uma conversa, como também através da interrupção.

Ao interromper uma pessoa existe sempre a possibilidade de ela encarar esse avanço na sua fala como uma ação ofensiva. Assim, a frequência com que uma parte interrompe a outra também é significativa, evidenciando relações diferenciadas de poder. Sendo assim esse estudo é qualitativo, sendo a recorrência dos dados considerada de forma quantitativa para dar suporte à discussão e justificar os resultados discutidos no trabalho. Segundo Marcuschi (1999) “(...) a discussão da relação entre análise qualitativa e quantitativa não se limita a contrapor interpretações a cálculos, pois ambas podem ser combinadas e cada uma oferece as suas vantagens e desvantagens.” (p.40)

Na aula de língua materna os alunos buscam aperfeiçoar a língua que já utilizam comumente na sua rotina diária. Por outro lado, nas aulas de língua estrangeira existe um fator crucial para a participação na aula: a interação deve acontecer exclusivamente na língua-alvo, sendo os alunos corrigidos a todo o momento caso utilizem construções na língua materna. Isso visa incentivar o uso da língua alvo (L2) pelo maior tempo possível através de uma abordagem comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000), na qual o aluno aprende não somente a gramática da língua, mas principalmente como e em que situações utilizar a língua-alvo da maneira esperada.

A competência comunicativa, isto é, a habilidade de se comunicar apropriadamente em variados contextos (HYMES, 1972) é um objetivo essencial no ensino de língua estrangeira. Tal característica influencia os resultados desse estudo, pois existe um afastamento do modelo de aula expositiva, sendo mais contemplada a participação livre dos estudantes. Dessa forma, os alunos não

⁶ “(...) actions which relate to unwarranted impositions or exclusions, in other words sociality rights”

dependem exclusivamente de uma pergunta do professor ou de momentos específicos para falar durante a aula, podendo tornar as interrupções ainda mais frequentes. Eles podem e são incentivados a falar a qualquer momento durante a aula.

Apesar desse modelo de aula menos tradicional, os alunos de língua inglesa, tanto de níveis básicos quanto avançados, possuem dificuldades em perceber quais momentos são mais adequados para uma interrupção ou a forma como devem fazer uma pergunta e até mesmo a forma como devem se dirigir ao professor, como foi possível perceber em um estudo anterior (COSTA, 2013) e também no presente estudo com os grupos exclusivamente de nível avançado.

Em momentos de pergunta e resposta ou de uma necessidade de participação maior do aluno nas atividades aconteciam problemas de compreensão entre os participantes da aula: os alunos muitas vezes faziam perguntas de forma indireta, na qual o professor precisava pedir que o aluno explicasse o conteúdo da sua mensagem ou reformulasse a pergunta, por exemplo. Em outros momentos a forma em inglês da mensagem estava correta, mas o problema estava na maneira e no momento em que ela era feita. Já o professor passava comandos de atividades nas quais os alunos precisavam pedir maiores informações para executá-las, por não compreender certas etapas da atividade, entre tantas outras situações.

No caso de um dos participantes da interação perceber que foi avaliado negativamente pelo interlocutor, pode haver também uso de reparação, isto é, de haver uma reformulação da mensagem em forma de pedido de desculpas ou de uma forma mais indireta, através de elogios, por exemplo, buscando minimizar o efeito da avaliação negativa.

Os alunos têm o desafio de falar uma língua que ainda não conhecem bem e lidar com uma demanda de participação que é muito maior do que em aulas mais expositivas. A barreira com a língua estrangeira pode gerar situações desconfortáveis, principalmente no início, tanto para o aluno, que não consegue responder o professor adequadamente, como para o professor que não obtém a participação esperada do aluno. A barreira da língua, isto é, a necessidade de se expressar corretamente pode gerar dificuldades no andamento da aula.

Ao aprender mais sobre a L2 e ao avançar nos níveis do curso, os alunos vão se tornando mais seguros em utilizar o idioma e se sentem mais confortáveis para se comunicarem. Por isso, os dados contidos nessa pesquisa são exclusivamente de grupos mais avançados que, apesar de ainda possuírem certas dificuldades com a língua, já conseguem usufruir de uma comunicação melhor do que a de níveis mais básicos e conhecem estruturas mais complexas do idioma alvo.

Ao buscar alcançar objetivos interativos é necessário observar não só aquilo que é falado, mas avaliar as consequências dessas falas em relação aos participantes da interação. Se houver falta de cuidado com o conteúdo da mensagem em uma comunicação, o objetivo desejado pode não ser alcançado e possibilita que o interlocutor interprete negativamente aquilo que lhe foi falado. Mesmo que não tenha sido a intenção do falante dar aquele sentido ao que foi dito.

No ambiente da aula, o professor depende da participação dos alunos e, por isso, busca ao máximo a sua cooperação. Porém, assim como os alunos têm dificuldades com o idioma e em como se comportar, o professor tem dificuldade em avaliar quando tomar determinadas ações, como a correção, por exemplo: se deve corrigir o aluno no momento em que comete o erro, mesmo se interrompendo ele frequentemente ou se deve ser mais sutil. O professor precisa também ser mais autoritário com alguns alunos visando manter a atenção e o respeito deles, fazendo uso do poder garantido pela assimetria natural de poder existente entre professor e aluno, evitando exageros, mas mantendo o controle do ritmo da aula. O professor depende da participação dos alunos o tempo todo para dar seguimento à aula e saber como evitar ou pelo menos diminuir o potencial de conflito existente na interação pode ser valioso.

Tanto os alunos como os professores têm dificuldade em decidir como se comportar para garantir compreensão e colaboração durante o tempo de aula. Ao explorar aspectos da impolidez, o estudo engloba análises de situações de conflito que, na sala de aula podem dificultar a colaboração e o aprendizado, ocasionadas por interrupções nas falas de professores e alunos.

Em algumas situações de aula acontece do conteúdo da mensagem ser interpretado da maneira oposta daquela desejada pelo interlocutor, ocasionando impolidez. Mesmo os participantes da interação não possuindo a intenção de

ofender, eles podem ser considerados impolidos. A impolidez pode, no entanto, também ser deliberada, porém na sala de aula é mais difícil de acontecer. Culpeper (2017) cita Eelen (2001), o qual afirma que algumas teorias sobre o fenômeno da polidez não são bem preparadas conceitualmente nem descritivamente para falar da impolidez, pois essas teorias dão a impressão que a impolidez é uma mera falha da polidez, um comportamento incomum, e isso é apenas verdadeiro em algumas situações e não como uma regra geral.

Ao conhecer mais sobre os momentos de conflito na aula, tanto professores como alunos podem evitar situações indesejadas, isto é, de incompreensão entre os participantes ou no pior caso de brigas. Estudos da impolidez não buscam elencar estratégias de como ser impolido, mas buscam mostrar as implicações e funções desses comportamentos nas interações. Os estudos de Culpeper & Hardaker (2017), semelhantemente aos estudos de Spencer (2005), descrevem a impolidez em um *continuum* que contempla aspectos da polidez e impolidez. Spencer ainda utiliza a palavra com o parêntese “(im)polidez” na sua pesquisa como um termo que engloba a interação em uma escala, que vai do mais impolido ao mais polido, porém sem necessariamente explorar apenas enunciados (atos de ameaça à face), mas a interação de forma mais abrangente.

A impolidez, assim como a polidez deve ser analisada de maneira situada. Quando não somos polidos não quer necessariamente dizer que somos impolidos. Os comportamentos são julgados pelos interlocutores como polidos ou impolidos no momento em que acontecem na interação. Porém, estudar e explicar esses comportamentos de uma forma sistemática não é uma tarefa fácil. Brown & Levinson (1987) foram os primeiros a tentar fazer isso com estudos em mais de uma cultura, elaborando um aparato teórico e empírico bastante ambicioso. Apesar das críticas, esse estudo continua sendo um dos mais bem aceitos mundialmente sobre o assunto. Para os autores a palavra “impolidez” significava uma falha na comunicação quando não eram seguidas as estratégias de polidez indicadas em sua pesquisa.

Na verdade, a palavra “impolidez” foi muito pouco utilizada por muitos autores. Mais recentemente, como aponta Culpeper (2017), a impolidez recebeu uma atenção maior nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento: psicologia,

linguística, sociologia etc. E os termos “impolidez” e “(im)polidez” vêm sendo mais comumente utilizados. Isso quer dizer que as pesquisas estão cada vez mais partindo da interação e da avaliação feita pelos participantes, e não apenas de construções abstratas criadas para a explicação do fenômeno.

As interrupções dependem da forma que são realizadas e das avaliações dos interlocutores para definir se haverá ou não conflito. Ao descrever aspectos mais específicos sobre esses momentos é possível observar que os participantes da interação em muitos momentos se ofendem com interrupções de outros falantes mesmo quando não demonstram de maneira direta, mas é possível interpretar as pistas (GUMPERZ, 1981) que deixam através da linguagem. Dessa forma, é necessário buscar desenvolver formas de analisar os turnos dos interlocutores para descobrir através de elementos como a entonação, as pausas, entre outros recursos, se houve realmente impolidez quando um participante interrompeu a fala do outro.

Os trabalhos sobre interrupção, na área de análise da conversação, são bastante escassos, sendo o seu estudo inserido na análise de turnos, mudança de tópico (MARCUSCHI, 1997), argumentação, entre outros, mas normalmente não em relação com impolidez. São ainda mais escassos estudos que interpretam a interrupção como fenômeno multifacetado e complexo, que consideram a existência de vários tipos de interrupção e, como dito, que relacionam o fenômeno à impolidez, como o trabalho de Tannen (1989). Esse trabalho busca fazer esse elo entre interrupção, conflito e impolidez, além de desenvolver um aparato de análise baseado nas funções das interrupções em um ambiente institucional, o de escolas de idiomas. A criação de categorias baseadas nos tipos de interrupção mais frequentes também traz originalidade e inovação para esta pesquisa.

Como outros autores já discutiram (LEECH, 1983; EELLEN, 2001; entre outros) é necessário considerar a interação e o envolvimento dos participantes, além de critérios tais como sinceridade (aquilo foi falado realmente de forma verdadeira ou de forma irônica ou de forma sarcástica?), deferência obrigatória (o caso dos honoríficos japoneses), status (quem fala e com quem se fala), situação ou evento (aula presencial, debate político etc), entre tantos outros elementos. Pois, “(...) os contextos são condicionantes do próprio problema e não podemos observar as

questões num nível de abstração tal ignorando os reflexos condicionantes de seus contextos de produção.” (MARCUSCHI, 2001)

O trabalho também busca resultados que possibilitem melhoria no ensino-aprendizagem do idioma, mesmo que o foco principal não seja exatamente esse, pois ao conhecer mais sobre o evento aula presencial e os momentos de impolidez que acontecem nesse ambiente pode trazer benefícios maiores em termos de compreensão e colaboração munindo professores de alternativas para o ensino. Também pode auxiliar alunos a participar de atividades de forma menos mecânica e mais colaborativa, pois ao conhecer mais sobre os aspectos culturais da língua estudada, eles podem ter mais controle sobre seu próprio aprendizado e talvez até evitar momentos de conflito que atrapalhem o curso regular da aula.

A tese está dividida em seis capítulos contendo um capítulo metodológico (capítulo 1), três capítulos teóricos (capítulos 2, 3 e 4) e dois capítulos para apresentação e discussão dos dados (capítulos 5 e 6): o **primeiro capítulo** descreve os aspectos metodológicos os quais dão suporte a essa pesquisa, além dos objetivos principal e dos específicos. O método utilizado na pesquisa é empírico e de caráter indutivo, sendo o espaço da sala de aula de Inglês de dois cursos de idiomas da região metropolitana do Recife escolhidos como os ambientes para a coleta dos dados; o **segundo capítulo** inicia o referencial teórico que dá suporte à pesquisa com detalhes sobre elementos da oralidade e o surgimento da Análise Conversacional e da Etnometodologia, as quais são as bases teórico-metodológicas para análise dos dados dessa pesquisa; o **capítulo três** delimita as principais teorias da polidez e impolidez, com o objetivo de explicar melhor a opção por tratar o fenômeno através de um *continuum*, no qual a polidez e a impolidez não são opostas ou contrárias, como mostram, por exemplo, os estudos de Spencer (2005) e Culpeper (2005, 2017); o **capítulo quatro** finaliza o referencial teórico discutindo sobre o segundo elemento central para a pesquisa: o conceito de interrupção. Além do conceito, o foco se encontra na ligação entre interrupção com a impolidez e traz diferenças quanto ao conceito de *backchannel*, um recurso que auxilia na interação, mas que ao ser muito recorrente pode se assemelhar mais à uma interrupção do que um sinal de continuidade para o interlocutor; no **capítulo cinco** é feita uma análise dos dados através de categorias quanto aos tipos de interrupção e à impolidez relativa a cada um dos tipos. Apesar dos esforços dos participantes em

tentar evitar conflito, eles nem sempre têm sucesso. Os dados são comparados e discutidos com o auxílio das transcrições e categorias de análise. O estudo é qualitativo, mas também se ampara em aspectos quantitativos (Marcuschi, 2001); o **capítulo 6** discute os resultados da pesquisa comparando as categorias de análise quanto ao seu tipo, frequência e autoria; a parte final do trabalho conta com reflexões sobre os resultados e sugestões de trabalhos que podem se beneficiar do conteúdo dessa pesquisa, na parte da **conclusão** e, ao final das referências, do **apêndice** com a tradução de todos os dados utilizados na íntegra, em Inglês, no corpo do trabalho.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão descritos os objetivos da pesquisa e alguns elementos das teorias que dão suporte ao modo como ela foi conduzida: as etapas, participantes e alguns conceitos iniciais sobre os tópicos principais da pesquisa sobre impolidez.

O tópico dessa pesquisa foi escolhido primeiramente por ser novo do ponto de vista metodológico e depender bastante de pesquisa empírica. Assim como estudos mais contemporâneos sobre a polidez e a impolidez, este trabalho visa partir dos dados e do contexto de produção para tecer generalizações sobre o fenômeno.

Como já dito na introdução, os momentos mais característicos de desentendimentos ou conflitos estão relacionados a interrupções de turno com funções diversas. Tanto professor como alunos utilizavam desse recurso, porém não da mesma maneira e quando o interlocutor se ofendia, nem sempre a situação se resolvia de maneira pacífica.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO EVENTO E DO GRUPO-CLASSE

Os dados da pesquisa fazem parte do banco de dados do NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita) e advêm de áudio gravado de 22 aulas de três turmas de nível avançado de dois cursos presenciais de Inglês da região metropolitana do Recife: cursos A e B⁷. A escolha dos cursos foi feita com base na excelência das escolas em termos de ensino de língua inglesa, além de permitirem a gravação de aulas através de anuência.

O nível escolhido das turmas foi o avançado. Em níveis mais básicos as interações do professor são um tanto limitadas, já que os alunos não possuem ainda um conhecimento mais complexo de estruturas da língua e tendem a participar menos da aula, do ponto de vista comunicativo (COSTA, 2013), sendo um tempo maior da aula investido em explanação das estruturas gramaticais da língua.

⁷ Um dos cursos pediu sigilo na utilização da marca.

Quanto ao número de alunos, as turmas de Inglês do curso A variam muito principalmente em relação ao nível⁸, mas são em média de 13 a 20 alunos por turma. As turmas observadas tinham em média 12 alunos por aula, além da professora. O nível em que as turmas se encontravam era o avançado 1 e restava apenas mais um semestre para a conclusão do curso, que dura 3 anos.

No curso B, a turma observada se encontrava no último nível e os alunos eram todos adolescentes de idades entre 15 e 19 anos. A turma era composta de 13 alunos inicialmente, restando apenas 10 nas aulas subsequentes. Os alunos também tinham aulas com professores diferentes em alguns dos dias, pois nem sempre um mesmo professor tinha disponibilidade para aquele horário.

As aulas duravam em média uma hora e quarenta minutos e alternam entre momentos de apresentação (exposição, explicações), prática (exercícios) e comunicação (debates, jogos, correção oral de atividades com perguntas e respostas). A grande maioria dos dados da pesquisa são de momentos de comunicação.

Em uma das aulas o foco era diferente, pois foi baseada em apresentações dos alunos com comentários, perguntas e correções do professor durante a explanação dos alunos e ao término delas. Esse tipo de aula contava com uma maior participação dos alunos e menos interrupções do professor, já que era um momento de checagem e avaliação.

Esse último tipo de aula aconteceu uma vez no período em que a pesquisa se desenvolveu, mas era uma atividade recorrente de um dos cursos para avaliação dos estudantes. A menção dessa aula especificamente afetou a pesquisa em torno da quantidade de interrupções por parte da professora que eram bem menos recorrentes, enquanto que as interrupções dos alunos eram mais frequentes. Essas e outras implicações na pesquisa serão melhor esclarecidas durante a parte de discussão e resultados.

Os sinais de transcrição seguem, basicamente, os recomendados pelos analistas que seguem a AC no Brasil, como os pesquisadores do Projeto NURC. As interrupções do trabalho são marcadas por **negrito** com o símbolo [para marcar início da interrupção e] para marcar o final. Dessa forma, facilitando também a

⁸ Níveis mais básicos possuem mais alunos normalmente (COSTA, 2013).

marcação de mais de dois falantes simultâneos. Todos os exemplos, em língua inglesa, estão inteiramente traduzidos no Apêndice.

2.2 ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E ASPECTOS DA INTERAÇÃO VERBAL

Este trabalho é de natureza qualitativa, mas contabiliza dados para demonstrar a recorrência e relevância dos fenômenos analisados. Segue, basicamente, pressupostos e categorias da Análise da Conversação ou Análise da Conversa (AC) e da interação verbal (MARCUSCHI, 1997; SACKS et al, 1978), como aqui expostos. Como se verá na fundamentação teórica, parte-se, portanto, de um conceito mais formal de interrupção, definido a partir da categoria mínima da AC, o turno. De metodologia indutiva, a análise servirá de base para reconceituação de categorias.

As interrupções são turnos que acontecem sobrepostos ao turno de outra pessoa. Já a impolidez, nesses casos, ocorre quando a própria pessoa interrompida se ofende ou quando outros que presenciaram a interação se ofendem, seguindo o conceito de Culpeper et al (2017).

Sacks, Schegloff e Jefferson (1978) se debruçaram sobre a organização dos turnos em conversas informais. Marcuschi (1997) por sua vez elenca alguns princípios conversacionais baseados em conversas telefônicas. Esses modelos de análise são pertinentes para esse estudo, pois a aula presencial possui semelhanças com as conversas informais e outros tipos de interação, apesar também de contar com algumas diferenças, como, por exemplo, a relevância da assimetria de poder entre professor e alunos, o que interfere na alocação dos turnos.

O **turno** pode ser composto de uma ou mais palavras, mas também pode não contar com nenhuma, já que os silêncios marcados também contam como turno. Por exemplo, se o professor faz uma pergunta e tem certeza que o aluno escutou e ele não responde, esse silêncio conta como turno, pois ele tem uma função na interação com algumas interpretações possíveis: o aluno não sabia a resposta e por isso não respondeu ou ele poderia querer desafiar o professor. Dessa forma, o turno é um elemento interativo composto de valor comunicacional. Ele normalmente possui um sentido e não é aleatório.

Além do turno, dois outros termos são recorrentes na análise conversacional: os **pares adjacentes** e as **reformulações da mensagem**. Os pares adjacentes são unidades sequenciais na interação e existem diversos tipos de acordo com o seu contexto de produção. Perguntas e respostas, convites e respostas, entre outros, são considerados exemplos desses pares. Culpeper & Hardaker (2017) chamam os pares de **fórmulas rotinizadas**, chamando atenção que devem ser analisadas de acordo como acontecem na realidade e não para atender um sistema abstrato criado para a análise do fenômeno. Isto é, os dados devem partir da realidade e não partir de uma teoria já pronta.

A organização dos pares adjacentes pode ser bem variada. As perguntas podem ser direcionadas pelo professor apenas a um aluno específico ou a toda a turma. Já quando é o aluno que inicia o par, isto é, aquele que faz a pergunta, nem sempre ela vem formulada da maneira correta, exigindo reformulação por parte do aluno para ser compreendido pelos colegas e pelo professor.

Os pares não são as únicas formas de interação na conversa, mas são momentos que exigem uma ação subsequente imediata, momentos que podem gerar impolidez. Em sala de aula, uma pergunta feita pelo professor que não sucede de uma resposta por parte do aluno pode gerar uma série de inferências: o aluno não sabe da resposta, o professor não foi claro, o aluno está desafiando o professor ao não responder, entre tantas outras. Quando a pergunta parte do aluno, o professor pode não reconhecer aquele enunciado como uma pergunta ou ainda ignorar a pergunta deliberadamente para dar seguimento à aula, podendo suceder assim uma série de reparos ou correções do aluno para que seu enunciado seja compreendido da maneira correta ou visando que o professor dê a atenção devida à sua fala.

Já a **reformulação da mensagem**, também chamada de **reparo**, de acordo com Sacks et al (1978), está disponível para utilização e se, por exemplo, duas pessoas falarem ao mesmo tempo, uma delas irá parar de falar, reparando assim o problema. Entretanto, o problema quando duas pessoas falam ao mesmo tempo nem sempre acaba quando uma delas decide parar de falar. Na verdade, o problema pode apenas ter começado se a pessoa que decidiu se calar tiver se ofendido.

A questão da reparação ou correção da mensagem não foi estudada apenas por teóricos da Análise da Conversação, mas por interacionistas que estudam o fenômeno da polidez. Autores como Brown & Levinson (1987) consideram o reparo como uma estratégia de polidez, pois ela busca proteger a “face” do(s) falante(s) ao tentar consertar um “erro” ou má interpretação de uma mensagem. Ainda pelas palavras dos autores a reparação era direcionada apenas à construção de enunciados que partiam apenas do falante, isto é, caso o indivíduo produza uma sentença com modalizadores, discurso indireto etc, esta já é uma forma de reparação. Entretanto, reparação não acontece apenas dependendo de enunciados, mas novamente de avaliações dos falantes no momento da interação. Caso alguém se ofenda, aí sim atitudes reparadoras podem ser tomadas, como acontecem em alguns dos dados coletados.

Essa reparação pode acontecer na forma de um elogio, reformulação completa da mensagem, entre outras. Tudo vai depender do quanto da mensagem não foi devidamente comunicado quando o interlocutor tentou interpretá-la e se ele julgou como negativa ou não.

Em outros momentos, não necessariamente aqueles de pergunta e resposta, a reparação pode ter um viés mais abstrato: um pedido de desculpas (direto ou indireto), uma tradução ou um reforço positivo.

Atos compensadores ou reparadores podem ser encarados em um nível mais macro com a proteção das faces, tanto de quem fala quanto de quem recebe a mensagem (além dos outros participantes indiretos que escutam a mensagem, isto é, o restante da turma, no caso da sala de aula). Entretanto, a interpretação de todos esses aspectos depende, novamente, da avaliação dos participantes no momento da produção dos enunciados, já que mesmo utilizando de todos esses recursos, é possível que muitos desses enunciados potencialmente ameaçadores à face sejam encarados como ofensivos.

A análise dos dados contidas neste trabalho parte de inferências e interpretações do analista, sem, no entanto, desconsiderar aspectos que colaboram para uma interpretação mais apurada: as consequências das ações de cada participante durante a interação e os seus resultados ou consequências a partir da própria linguagem. Por exemplo, um xingamento, que para o senso comum é algo

potencialmente rude ou impolido pode muito bem acontecer em uma conversa entre amigos inúmeras vezes sem ocasionar conflitos, pois em nenhum momento eles serão encarados de forma séria (LEECH, 2005). Entretanto, caso exista o incômodo ou desconforto de algum participante, existem **pistas** (GUMPERZ, 1981) que podem ser utilizadas para comprovar que alguém se ofendeu com o conteúdo das mensagens. Um deles é o silêncio, no caso da aula, a falta de participação, o não cumprimento das atividades, a entonação, a linguagem corporal, o olhar, os gestos, entre tantos outros. Gumperz descreve esses momentos sutis como **pistas de contextualização**⁹, pois remetem a aspectos passíveis de interpretação baseados em ações específicas dos participantes durante a interação.

No nível apenas linguístico, no qual apenas os turnos podem ser analisados de maneira mais aprofundada, os aspectos prosódicos e até o conteúdo da mensagem podem ser bastante reveladores. O silêncio e as pausas mais demoradas também são indícios fortes de descontinuidade e por isso são considerados e marcados nas transcrições dos dados coletados.

Esses três termos serão recorrentes durante a análise dos dados e a discussão. Os tipos de interrupção dependem da sua função e do momento em que ocorrem na interação, sendo necessário analisar a organização dos turnos e os possíveis pares adjacentes presentes. O reparo por sua vez, pode ser necessário quando alguém se ofende por ter sido interrompido, pelo modo como ocorreu a interrupção ou pelo conteúdo da mensagem contido na fala sobreposta, mas ele nem sempre acontece.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Antes de iniciar com as especificidades da organização interacional desenvolvida no evento aula presencial, se faz importante uma contextualização não apenas dos tipos de aulas de Inglês e objetivos adequados a contextos específicos, mas também algumas breves informações sobre a situação da língua inglesa atualmente no Brasil. Como será visto na análise, o contexto pedagógico, aqui

⁹ Contextualization cues.

traduzido pelo ensino de inglês como língua estrangeira, influencia a interpretação das ocorrências.

Desde 1855, quando o estudo de língua estrangeira foi tornado obrigatório no Brasil incluindo o ensino de Francês e Alemão, houve movimentos de avanços e retrocessos quanto à importância dada às línguas adicionais. Em 1961 houve um significativo retrocesso tornando a disciplina de língua estrangeira moderna em componente optativo (DONNINI et al, 2010). Uma melhoria aconteceu em 1996, com o avanço da Lei de Diretrizes e Bases nº9394, que tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série ou atual sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio.

A língua inglesa, mantém sua inserção no currículo escolar desde o ensino fundamental no sexto ano até o ensino médio, em caráter obrigatório. Por lei, as escolas devem ofertar a disciplina por sete anos.

Existem inúmeros tipos de aula e propostas ou objetivos específicos relacionados à área de língua estrangeira. Para os objetivos desse trabalho é conveniente comparar pelo menos dois deles: o inglês voltado para cursos de idiomas, nos quais se encontram 100% dos dados dessa pesquisa e aulas regulares de Inglês como língua estrangeira, na escola ou universidade.

O ponto principal é que diferencia de maneira direta cursos voltados para a aquisição do idioma é o foco na comunicação oral entre aluno e professor e entre os próprios alunos. Não são todos os contextos que dividem o objetivo de ensinar uma língua estrangeira com a prática oral do idioma em sala de aula. Em um contexto ideal, o uso do idioma em sala de aula deveria acontecer. Porém, os objetivos de alunos de escolas regulares é compreender o idioma através de habilidades focadas em leitura e gramática, no qual se inserem as questões do Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo.

No ensino fundamental são ensinadas noções básicas em tópicos específicos e atrativos para a idade e a leitura é voltada para gêneros textuais também compatíveis com a série em que se encontram, tais como textos narrativos, por exemplo. Porém, não necessariamente são trabalhadas habilidades de escuta e fala nas aulas. No curso de idiomas o foco está principalmente voltado para a fala, desde

o início das aulas o aluno é “forçado” a interagir, mesmo com dificuldade, em todas as aulas.

Dessa forma, as aulas buscam investir em atividades que estimulem a participação dos alunos através de temas os quais possam ser de seu interesse e promover diálogos e interação contínua. Aulas do tipo expositivas são evitadas ao máximo nesse contexto, já que podem diminuir consideravelmente a participação do aluno. Nas aulas de idiomas, o professor busca centralizar a atenção total no aluno e sua intervenção deve ser diminuída.

Os alunos realizam atividades em duplas e grupos constantemente e deve-se promover essa interação em pelo menos uma ou duas atividades por aula. As aulas desse tipo podem ser divididas em três momentos principais:

1. uma abertura ou atividade de aquecimento¹⁰, a qual pode variar desde uma conversa sobre o final de semana do aluno, até uma atividade mais elaborada como um jogo com toda a turma;
2. o desenvolvimento do tópico da aula, que pode ainda ser dividido em alguns momentos menores: discussão do tema proposto (através de um texto, tema etc), tópico gramatical envolvido (normalmente do livro – o livro utilizado pelos grupos contém partes específicas que o professor segue nesse momento da aula), interação através de perguntas e respostas sobre as atividades, entre outras;
3. uma atividade de fechamento (normalmente sobre o tópico proposto, mas pode variar e ser similar à atividade inicial de aquecimento, sem qualquer relação direta com o tópico central da aula).

Não necessariamente a aula acontece dessa exata maneira e algumas atividades ou momentos podem variar, mas esses elementos citados são recorrentes, principalmente a abertura com atividade de aquecimento.

¹⁰ Warm-up activity

A atividade de fechamento pode acontecer, mas também pode ser substituída por avisos e outras necessidades da instituição e do professor, mas sempre acontece ou deveria acontecer uma atividade de aquecimento no início. Inclusive alguns cursos treinam seus professores sistematicamente em atividades do tipo (RODRIGUES et al, 2013) por serem essenciais para a motivação e engajamento nas atividades subsequentes.

Os elementos citados acima sobre a aula presencial estão inseridos na **abordagem comunicativa** e seguem também um **método comunicativo**, na qual a maioria das atividades busca desenvolver oportunidades para o aluno interagir oralmente.

Outro tipo de técnica, também chamado de método em alguns livros e bastante utilizada pelos professores observados é aquele baseado em uma tarefa (**task-based**). Normalmente ele é desenvolvido em grupos ou duplas, na qual o professor propõe um tema para discussão e os alunos devem realizar algum trabalho manual ou produção de um texto (criação de um cardápio para um restaurante, por exemplo) e devem decidir entre eles como devem realizá-la da melhor maneira. Através da atividade, eles interagem livremente e decidem os passos para a sua conclusão. O professor apenas supervisiona o trabalho e tira dúvidas quando necessário.

Acima foi mencionado que cursos regulares de idiomas prezam pela fala como habilidade mais importante. Entretanto, isso não quer dizer que os resultados sempre sejam melhores do que em outros tipos de aula de inglês, como o inglês para fins específicos (ESP), por exemplo. Muitos alunos também não se adaptam a certos tipos de métodos e outros não conseguem acompanhar o ritmo devido a inúmeros outros fatores, tais como o tempo dedicado para o idioma, que pode interferir no estudo e revisão do conteúdo das lições.

Atualmente também é comum se falar em aprendizado através de habilidades variadas e em descobrir quais dessas habilidades os estudantes possuem e em quais alcançam melhores resultados. Alguns estudantes possuem facilidade com música e a escuta, já outros são mais visuais e possuem uma memória privilegiada. Há aqueles que gostam de estar sempre se comunicando e outros ainda que preferem fazer trabalhos mais manuais.

Dessa forma, o professor busca fazer uso das mais diversas atividades para contemplar alunos com as mais variadas aptidões, para que a partir dos resultados que for alcançando possa usar mais umas do que outras em prol dos estudantes. Isto leva a crer que o caminho para o aprendizado pode ser encontrado nas mais variadas formas de aula. Não existe um único meio para se aprender, mas a motivação, a paciência e a dedicação auxiliam enormemente em todo o processo.

Um ponto em comum independente do contexto, mas mais fortemente acentuado no ensino de inglês em escolas de idiomas, é a colaboração do aluno em seguir os comandos do professor e colaborar com os outros estudantes. O objetivo é tornar o aluno capaz de aprender por ele mesmo e ter autonomia com o idioma. Essa colaboração pode ser prejudicada por comportamentos considerados inadequados para o ambiente de aprendizado do idioma. As interrupções, como dito anteriormente, possui o potencial para ocasionar conflitos, isto é, é um dos recursos que mesmo sem possuir a intenção de ofender do falante pode ocasionar incompreensões ou mesmo desacordo entre os participantes.

A assimetria entre professor e aluno nesse ambiente educacional também tem um papel importante na organização dos turnos: o preferido a ter a palavra é sempre o professor, porém, ao buscar essa colaboração e incentivar os alunos sempre a utilizar o idioma pode tornar essa assimetria menos perceptível e ocasionar mais conflitos. Os dados refletem que o professor ainda é aquele que interrompe mais, mas as interrupções dos alunos também são muito frequentes, o que ressalta essa participação mais elevada durante as aulas.

2.3.1 Método, técnica e abordagem

Três conceitos causam bastante dúvida até nos professores e linguistas mais experientes. São eles **método**, **técnica** e **abordagem**. O texto produzido por Edward M. Anthony e traduzido por Meireles et al (2011) é bastante esclarecedor ao descrever minuciosamente cada um desses conceitos.

Uma avaliação mais criteriosa será feita em seguida sobre cada um deles, mas é possível dizer que eles estão dispostos em uma escala na qual um depende

do outro e mais ainda, um se insere em um segundo, o qual por sua vez está inserido em um terceiro, como pode ser observado abaixo:

Abordagem > Método > Técnica

Segundo Anthony, a abordagem é axiomática, isto é, algo inquestionável ou incontestável. Em outras palavras, a abordagem se assemelha a uma filosofia seguida ou uma crença sobre algo. Por exemplo, a abordagem áudio-oral, citada pelo autor, traz consigo uma série de pressupostos, tais como “manifestações primárias (os aspectos áudio-orais) devem ser ensinadas antes das secundárias (leitura e escrita)” (p.2) O método já faz parte de um procedimento, o autor cita dois métodos dentro da abordagem áudio-oral: o de mímica e memorização e de prática de padrões, baseados em condicionamentos ou repetições controladas pelo professor.

Apesar de estarem na mesma abordagem, a áudio-oral (ou *audiolingual*), os métodos citados acima possuem características únicas: o primeiro, o método de mímica, trabalha com a prática de estruturas que são repetidas várias vezes de maneiras diferentes (*drills*) e delas são tirados exercícios de fixação e aspectos gramaticais para serem estudados. Já no método de prática de padrões, existe uma comparação entre a língua materna e alvo desde o início que, ao serem escolhidas, são repetidas inúmeras vezes como forma de fixação.

O último dos elementos característicos da aula de idiomas citado pelo professor Edward, a técnica, é definida da seguinte maneira:

As técnicas dependem do professor, da sua perícia individual e da composição da turma. Problemas específicos podem ser atacados com o mesmo sucesso mediante o uso de técnicas distintas. Por exemplo, ao ensinar a diferença na pronúncia do /l/ e do /r/ do Inglês a alguns alunos orientais, os professores às vezes conseguem bons resultados ao pedir simplesmente a imitação. Se a imitação falhar, uma outra técnica requererá o uso de um lápis na boca para evitar que a língua do aprendiz toque a parta da frente do céu da boca, inibindo assim a pronúncia do /l/. (p.5)

As técnicas podem variar desde desenhos, mímicas, jogos, uso de gravações, softwares educacionais, entre tantos outros. Como o autor muito bem descreveu,

elas são passíveis de observação direta na sala de aula. São os passos, etapas ou atividades que o professor sugere para os seus alunos durante as aulas. A eficácia dessas técnicas, por sua vez, já compõe um outro problema diverso.

Além dessas técnicas ou estratégias mais elaboradas existe uma que é comum a ambos os cursos observados: a utilização de uma série de perguntas de checagem do conhecimento utilizada ao final das mais diversas atividades. Nesses momentos, o professor faz perguntas para alunos específicos ou para toda a turma, como uma forma de avaliar se os conteúdos estão sendo aprendidos. Muitos conflitos acontecem justamente nesses momentos de atividade de checagem.

2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da pesquisa se desdobram em um objetivo geral e quatro objetivos específicos. O primeiro dos objetivos específicos elencados abaixo é o mais audacioso do ponto de vista metodológico. Primeiro, devido ao tema, uma vez que são ainda escassas pesquisas envolvendo os temas de impolidez e interrupção de forma conjunta. E, segundo, por partir dos dados para desenvolvimento do aparato teórico, pois como alerta Marcuschi (2001): “Aqui, a carga informacional é imensa, sendo que a dificuldade é a construção do acesso teórico, já que o acesso empírico é exagerado”. (p.27).

No trecho acima o autor chama “aqui” a área da interação verbal, a qual compara com os estudos cognitivos, esses últimos tendo o seu acesso, segundo o autor, sempre de forma “indireta”, isto é, através da teoria. Enquanto que a interação verbal parte do caminho inverso, da prática para a teoria. Entretanto, deve haver cautela do analista com o objeto de análise observado para não haver perda do foco e, conseqüentemente, interpretações incorretas, em vista da “carga informacional” ser muito grande.

2.4.1 Objetivo geral

- O objetivo principal da pesquisa é analisar um dos recursos em que há grandes chances de ocasionar impolidez na aula de Inglês: **a interrupção**. Para isso

busca-se delimitar os **momentos** em que ocorrem, as suas **funções** e as principais **consequências** para a interação.

2.4.2 Objetivos específicos

- desenvolver um aparato de análise capaz de tecer generalizações sobre a impolidez e a Interrupção;
- delimitar a frequência de interrupções de acordo com a autoria (alunos e professores);
- verificar as consequências da impolidez nas interrupções e se existem atitudes reparadoras nesses momentos.

Nessa pesquisa buscou-se observar as funções das interrupções no discurso de professores e alunos. Para o desenvolvimento das categorias presentes nesse trabalho foi necessário observar a recorrência das interrupções quanto aos tipos e autoria. Para isso as transcrições dos trechos da aula consideraram todas as falas dos participantes envolvidos considerando as pausas, principalmente se eram mais longas, sendo assim consideradas como um turno; a entonação, fator que em alguns momentos definia o falante seguinte quando mais de uma pessoa falava ao mesmo tempo; e seleção específica do próximo falante, normalmente feita pelo professor.

Os objetivos se organizam através de etapas seguidas na análise dos dados: a primeira em distribuir os tipos de interrupção de acordo com as funções, buscando analisar as motivações e em que momentos aconteciam. Em seguida organizá-las por autoria, separando assim as interrupções que são comuns das que são exclusivas de alunos e professores. Por fim, verificar nas transcrições se ocorreu qualquer tipo de reparação nas interrupções que causavam conflito, isto é, ao notar que o interlocutor poderia ter se ofendido, se o falante tomava qualquer atitude reparadora para diminuir os efeitos ofensivos daquilo que comunicou.

3 A AULA PRESENCIAL: PRINCIPAIS CONCEITOS

Para maior clareza, optou-se por distribuir a fundamentação teórica em três capítulos (2 - 4), partindo de aspectos mais globais para os mais específicos. No presente capítulo serão discutidos os aspectos principais relativos ao ambiente escolhido para a análise do fenômeno da impolidez: a aula presencial. Para isso é necessário delimitar conceitos norteadores sobre interação, oralidade, letramento, ensino de língua (2.1) e análise conversacional (2.2).

Nesse momento é importante ressaltar como o contexto é importante para analisar o fenômeno da impolidez e para definir como o conflito tem aspectos específicos nesse ambiente: “(...) A prática da conversa conflituosa em ambientes institucionais e na conversa cotidiana mostra um grau de similaridade, mas que também são sensíveis ao contexto.”¹¹ (LEUNG, 2002). Como será visto mais adiante, o conceito de polidez / impolidez e o de interrupção estão diretamente condicionados ao evento aula, uma vez que a funcionalidade é determinante para as interpretações.

Barros (2005) alerta que “É preciso cuidado antes de se descrever aula como um bloco único e invariável, pois a interação aí é bastante complexa e heterogênea, tanto quanto em conversações casuais.” (p.7) A aula de língua estrangeira também possui elementos únicos que a difere das demais aulas modificando assim a configuração do evento.

Vários autores discutem sobre como gêneros específicos podem ser agrupados de acordo com suas semelhanças. Swales (2004), por exemplo, fala sobre **constelação de gêneros**. Esse estudo seguirá o conceito de **domínio pedagógico** (Barros, 2005). A autora propõe uma discussão acerca de quais elementos são necessários em uma determinada interação para que seja considerado pedagógico. A **assimetria** entre os participantes é um dos aspectos discutidos.

A relação assimétrica entre os participantes da interação, como acontece no caso da aula presencial, não é garantia para pressupor um domínio pedagógico. As

¹¹ “(...) conflict talk practices in institutionalized settings and everyday conversation show a degree of similarity but that they are also context sensitive. (p.14)”

aulas observadas e transcritas durante o texto de níveis mais avançados mostram uma relação menos assimétrica se comparadas a aulas mais expositivas de níveis mais básicos (COSTA, 2013), dado o qual questiona também essa ligação do domínio pedagógico com assimetrias. Na verdade,

O que se pode dizer é que, em maior ou menor grau, o domínio pedagógico tende a apresentar identidades sociais bem marcadas por práticas bastante específicas, sujeitas a normas consolidadas, mas sempre vulneráveis aos processos interacionais, e justificadas em relação às tarefas e à qualidade e eficiência da comunicação. Se necessário, as rotinas e convenções podem ser evocadas em função dos propósitos comunicativos, gerando mudanças nas estruturas de participação e realinhamentos nos padrões comportamentais (BARROS, 2005, p.9)

A aula possui papéis bem definidos para seus participantes, os quais produzem comportamentos também específicos. Os alunos e o professor têm expectativas compartilhadas do evento, já que se espera que o professor irá guiar as atividades, de que haverá avaliação do aprendizado dos alunos, entre outras.

Elementos comuns ao ambiente da aula presencial: o uso da **oralidade** (BARROS, 2015), já que grande parte das atividades das aulas de língua devem ser construídas também através da fala e o **letramento** como objetivo principal do professor em tornar os alunos aptos para participar em sociedade. Na aula de Inglês o papel da oralidade é ainda maior, já que é necessário praticar o idioma para aperfeiçoar a pronúncia e a fluência. Já o letramento acontece de forma a aperfeiçoar o idioma e em níveis iniciais na forma de aprimorar habilidades básicas de leitura e escrita principalmente.

3.1 ORALIDADE, LETRAMENTO E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

A preocupação da linguística moderna mudou bastante desde o século 19 até os dias de hoje. A preocupação de Saussure em meados de 1920 com as diversas línguas e seus sistemas, a gramática transformacional de Noam Chomsky, a virada pragmática nas décadas de 60, 70 e 80, entre tantas outras influências trouxeram contribuições essenciais para a diversidade dos estudos linguísticos.

Os diversos métodos de ensino-aprendizagem devem bastante às mudanças que foram acontecendo ao longo desse percurso histórico o qual a linguística trilhou e continua trilhando. Atualmente, a preocupação dos linguistas com o currículo das escolas continua crescendo (unidades mínimas de ensino, métodos): a quebra de preconceitos em relação à variação; a valorização da modalidade oral, colocando-a no mesmo nível da escrita; as diversas formas de letramento (digital, por exemplo); entre outros.

As temáticas que antes se resumiam à palavra e ao enunciado e, principalmente às formas grafadas da língua, foram aumentando até chegar aos estudos baseados em conversas informais, às funções do discurso, ao texto como unidade mínima, aos gêneros textuais, entre outros. Os estudos estruturais ainda continuam sendo desenvolvidos e são igualmente importantes, mas é inegável a influência dos estudos do discurso, da linguística aplicada e das diversas áreas que foram ganhando força com a valorização da oralidade.

Para Marcuschi (2000) “não se pode, em hipótese nenhuma admitir que a escrita é uma representação gráfica da fala” (p.3) Para o autor a dicotomia entre fala e escrita não deve existir, já que a língua falada tem tanta importância quanto a língua escrita, situando ambas em um *continuum*, já que existem produções textuais que possuem características de ambas: em um noticiário por exemplo, a notícia que é falada é antes produzida na modalidade escrita. Com isso, o autor afirma ser importante para o indivíduo ser capaz de obter sucesso nas mais variadas situações em ambas as modalidades escrita e falada, para ser considerado competente comunicativamente.

Um dos motivos quanto à falta de estudos acerca da oralidade se devia a preconceitos baseados em comparações entre a forma padrão e aquelas utilizadas pelos alunos (não-padrão) e por se acreditar ser a língua falada desprovida de organização e controle, o que foi comprovado ser totalmente o oposto por vários linguistas, entre eles Labov (1976).

A modalidade escrita foi por muito tempo encarada como a mais importante e a que deveria ser realmente ensinada em sala de aula. No Brasil, a perspectiva do texto como unidade mínima demorou a ser inserida nas escolas e mais ainda o trabalho com gêneros que se realizam na oralidade ou possuem mais características

da modalidade falada. Os PCNs (MARCUSCHI, 1998) e os livros didáticos já dão mais importância a textos que representam o dia a dia dos alunos e não apenas aos cânones literários, ou o que se acreditava ser o padrão almejado para o alunado.

O ensino de língua materna e estrangeira, no entanto, possui uma diferença significativa: o ensino de língua estrangeira tem semelhanças com um processo de alfabetização, já que os falantes não dominam a habilidade oral, diferentemente de um aprendizado em língua materna, em que os falantes já a dominam e a usam no seu dia a dia para se comunicar. O ensino de língua materna está relacionado com práticas de letramento (SOARES, 2003), na qual o falante deve ser exposto ao maior número de eventos comunicativos para que se torne competente nas mais variadas situações. O intuito é melhorar habilidades que o aluno já possui e fazê-lo adquirir outras com as quais possui pouca ou nenhuma familiaridade. Por viver em um contexto em que a língua é falada comumente em sua comunidade, se torna mais fácil ser competente em variadas situações por meio de observação e participação.

A escola, entretanto, tem o trabalho de oportunizar ao aluno a leitura/produção de textos variados, tanto na modalidade escrita como falada. A variante do aluno continua a existir no contexto familiar, com os amigos etc, já que é igualmente importante se comparada à modalidade padrão. O aluno não vai para a escola para aprender o “jeito certo” de interagir com o(s) outro(s), mas para conseguir iguais chances no contexto em que vive, tanto de emprego, como de participação ativa nas mais diversas esferas sociais. A sua “forma de falar” ou variante não deve ser perdida ou encarada como um desvio ou erro, pois ele deve ter consciência que os conteúdos aprendidos na escola, no que se refere à língua materna, não são melhores ou mais importantes daqueles que ele já sabe, mas simplesmente diferentes.

Essa postura é igualmente importante no que se refere ao contexto em que várias línguas diferentes são faladas. Contextos de bilinguismo são riquíssimos e a ideia de uma língua causar o abandono de outra simplesmente pelo uso ou mistura, não é mais difundida. O prestígio o qual uma dada língua ou variante possui não está apenas relacionado a aspectos linguísticos, mas sociais, políticos etc.

A língua representa ação, interação e mudança e não é recomendável restringi-la a apenas uma modalidade, como a escrita, pois a comunicação está baseada em textos (gêneros) que se realizam na oralidade, na escrita e algumas vezes em ambos, já que esses limites deixam de ser tão claros com uma análise mais atenta. Através desses gêneros nos comunicamos e interagimos com o outro por sermos motivados por

[...] fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). (KOCH, 1997, p.29)

A comunicação não acontece de forma unidirecional, mas é um processo no qual negociamos sentidos, percebemos pistas e agimos de acordo (BARROS, 1986/1991). A participação do outro é essencial, pois “[...] na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.11).

A posição aqui defendida colabora com a de Barros (2015) que considera “(...) língua como atividade, texto como evento comunicativo e compreensão como processo inferencial”¹² (p.3). A língua é uma atividade social e funcional. Ela não se realiza de um locutor para um interlocutor, mas entre interlocutores que colaboram criando sentidos.

O texto vai além da sua realização falada ou escrita: tudo o que comunicamos é feito através de textos, os quais possuem características e funções particulares na interação. A compreensão, por sua vez, também parte de um princípio cooperativo, no qual os interlocutores inferem uma série de informações que vão sendo construídas colaborativamente durante o processo interativo.

Para chegar à conclusão de que a fala é tão organizada e passível de análise como a escrita demorou bastante. A ideia de transpor textos orais para a escrita foi

¹² Grifo meu.

um desafio grande inicialmente para Sacks e Garfinkel, os pais da **análise conversacional** e da **Etnometodologia** respectivamente, tópico a ser analisado a seguir.

3.2 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E SUA LIGAÇÃO COM A ETNOMETODOLOGIA

A base metodológica do trabalho analisa exclusivamente interações orais produzidas por alunos e professores. A Análise da Conversação analisa justamente a estrutura e a organização do diálogo entre duas ou mais pessoas, partindo de uma ordem funcional e sequencial. A aula de língua inglesa também possui uma sequência lógica e necessária para guiar o aprendizado dos alunos e as atividades durante a lição. Dessa forma, alguns elementos da análise conversacional serão discutidos de forma recorrente. Alguns inclusive já foram mencionados no capítulo anterior, sendo os principais deles o **turno de fala**, **os pares adjacentes** e práticas de **reparo ou reparação**.

A AC surgiu em meados de 1970 com os estudos em conjunto de Harvey Sacks, Emanuel A. Schegloff e Gail Jefferson, tendo como um importante marco a publicação do artigo **Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**¹³, publicado na revista *Language*, uma referência na área, se tornando o “artigo mais citado e referido de toda a longa história do periódico” (WATSON & GASTALDO, 2015, p.87).

A AC surgiu após a criação da Etnometodologia (EM) de Garfinkel, que se desenvolveu em meados de 1960. Quando Sacks ainda era estudante de doutorado da Universidade da Califórnia e trabalhava em um lugar chamado *Centro de Prevenção de Suicídio de Los Angeles*¹⁴, lugar em que Garfinkel também trabalhava e onde se tornariam amigos. Nesse lugar Sacks começou a ter interesse no serviço de prevenção de suicídios e teve acesso a gravações de telefonemas de pessoas

¹³ A *Simplest Systematics for the analysis of Turn-taking in Conversation* – tradução disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>.

¹⁴ *Los Angeles Suicide Prevention Center*

que buscavam auxílio do centro e eram atendidas por especialistas (psicólogos ou estagiários da área). Esse foi o início da AC.

Entretanto, apesar das semelhanças que a AC possui com a Etnometodologia, elas também possuem diferenças que as separam já que alguns pesquisadores canônicos da AC, como Schegloff, por exemplo, tem muitas divergências com a EM. Além disso, as pesquisas da AC se tornaram muito diversas e interdisciplinares, o que as levaram a tópicos que as afastam da EM.

A EM estuda as ações ou práticas da vida cotidiana, em como as pessoas, através do uso da linguagem, “fazem sentido no mundo”. Garfinkel buscava romper com as teorias sociológicas daquele tempo, que, na sua concepção, eram muito abstratas e não eram boas o suficiente para descrever o funcionamento e organização da sociedade. Além disso, uma de suas maiores críticas era sobre o conhecimento das pessoas “comuns” ser completamente desconsiderado ou desprezado, sendo apenas o conhecimento do cientista considerado como o mais importante ou, ainda, o único correto.

Vários estudos de Garfinkel estão centrados em contextos profissionais e em como as pessoas compartilhavam o conhecimento empírico entre elas. O princípio da prática etnometodológica está em descobrir “os métodos usados pelas pessoas comuns da sociedade para dar sentido às coisas do mundo” (WATSON & GASTALDO, 2015, p.13).

A partir disso é possível notar que a cultura é um saber partilhado e não meramente um conteúdo substantivo; ela é considerada como um método, já que apenas reconhecer o conteúdo de uma situação não é o suficiente, pois deve-se interpretar como aquele conhecimento deve ser aplicado na prática. Por exemplo, se fosse analisado um contexto com as seguintes palavras-chave: veículos, pessoas e sinais de trânsito. Ao considerá-las seria possível chegar a um tipo de conhecimento envolvido nessa situação: como atravessar a rua.

As regras da nossa sociedade são consideradas como procedimentos na EM e não como um conceito estático, isto é, as pessoas não são governadas por regras, mas as moldam de acordo com o contexto e as utilizam de maneira colaborativa, competente e prática.

Ao conceber o agir das pessoas através da “fala-em-interação”, a AC pode ser considerada uma parente muito próxima da EM. A AC também não considera uma teoria à priori e a aplica em seus dados, mas observa os dados para desenvolver teoria. Mais ainda, considera os envolvidos na interação como importantes participantes ativos e conscientes do seu agir através da linguagem.

A sala de aula, campo escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa, também está na lista dos interesses da AC, como mencionam Watson & Gastaldo (2015):

“A Análise da Conversa tem sido empregada para lidar com diversos fenômenos ligados à fala-em-interação, como interações em centrais telefônicas, interrogatórios da polícia ou de tribunais, interação social familiar ou em sala de aula e assim por diante” (p.16)

Na AC, o discurso é coproduzido e nunca unidirecional, isto é, mesmo aquele que está ouvindo enquanto outra pessoa fala, participa ativamente da interação. Pode-se dizer que este é um dos conceitos mais importantes da AC, por considerar o princípio da organização das falas como interacional e situado.

O conceito de impolidez também não é diferente, ele deve ser também situado e interacional. Da mesma forma, os julgamentos que as pessoas possuem sobre certos enunciados também deve, sempre que possível, considerar a interpretação dos participantes e não apenas o julgamento do linguista ou especialista.

Ainda sobre a AC, o turno não é considerado apenas como um enunciado gramatical, mas deve ter um sentido comunicacional. Para a AC, o turno é a unidade mais importante em relação à análise dos dados. Dessa forma, é muito mais importante perceber a organização desses turnos e o impacto que possuem na construção da compreensão entre os participantes, do que analisar enunciados isoladamente. Normalmente os turnos são analisados em pares, enfatizando ainda mais o caráter dialógico da interação. A conversa não é meramente funcional, isto é, as implicações de um turno podem não ter seu foco em efeitos interacionais. Além disso, existem turnos que mesmo sem possuir qualquer enunciado falado devem ser contados como um turno: um olhar de reprovação, um silêncio a uma pergunta,

tossir enfaticamente buscando reaver o turno, entre tantas outras ações que contam como um par por serem considerados como resposta ao turno anterior.

Na época em que Sacks analisava as conversas telefônicas do *Centro de Prevenção de Suicídio de Los Angeles*, não havia qualquer tipo de referências para analisar a organização da conversação. Ao observar minuciosamente essas conversas, ele começou a perceber padrões ou atitudes recorrentes dos participantes dessas conversas e descreveu alguns aspectos delas, tais como:

- “- A troca de falante é recorrente, ou ao menos ocorre;
- Na maioria absoluta das vezes, cada pessoa fala de uma vez;
- Ocorrências de mais de uma pessoa falando ao mesmo tempo são frequentes, mas breves;
- Transições de um turno ao próximo turno sem intervalo nem sobreposição são frequentes, mas breves;
- O que as pessoas dizem não está dado antecipadamente à conversa como um todo;
- A distribuição relativa dos turnos não está dada antecipadamente à conversa como um todo;
- Técnicas para alocação de turnos são empregadas (a EM chamaria a isso de *métodos dos membros*);
- Várias *unidades construcionais de turno* são empregadas;
- Mecanismos de reparo para lidar com erros e violações na tomada de turno são facilmente disponíveis para uso.” (WATSON & GASTALDO, 2015, p.119)¹⁵

Esses são apenas alguns elementos da conversa de uma forma geral, os quais podem ser um pouco diferentes de acordo com a situação de fala e outras variáveis envolvidas na interação. Em sala de aula, por exemplo, nem sempre a alocação de turnos é tão clara. Obviamente o professor pode selecionar alunos livremente, mas quando a pergunta é direcionada a toda a turma, por exemplo, qualquer aluno pode se auto selecionar para responder à pergunta. De fato, Sacks estava correto ao afirmar que técnicas de alocação de turnos são utilizadas e, se reconhecidas pelos participantes, podem diminuir significativamente as interrupções.

¹⁵ Grifo meu.

A impolidez não é inerente às interrupções. Porém, existe a possibilidade de certas interrupções possuírem uma capacidade maior de causar avaliações negativas nos participantes. As interrupções dos alunos, por exemplo, possuem menos preferência daquelas realizadas pelo professor, já que este último tem prioridade de fala em vista da natureza assimétrica da aula presencial. Em outras palavras, o professor pode interromper mais os alunos, pois supõe-se que ele tem o objetivo de otimizar o aprendizado. Já os alunos têm menos espaço para interromper, apesar de não ser proibido, mas podem comprometer a fluidez da aula. Principalmente se escolhem momentos chave como os de explicação de atividades ou de pontos gramaticais.

O último item da citação acima menciona a disponibilidade de mecanismos de reparo para utilização no caso de erros ou violações. Entretanto, nem sempre esses mecanismos são utilizados ou mesmo encarados como algo necessário em alguns tipos de interação específica. No caso da sala de aula, o professor pode não achar necessário utilizar-se de atitudes reparadoras caso não prejudique diretamente o curso das atividades da lição.

4 (IM)POLIDEZ E INTERAÇÃO

Nesse segundo capítulo teórico busca-se delimitar os principais conceitos relativos aos estudos sobre polidez e impolidez. Inicialmente, em **3.1**, serão descritos os modelos seminais de Brown & Levinson (1987) e Leech (2005) principalmente, por serem dois dos trabalhos mais citados sobre a temática. A linha de pesquisa desses dois trabalhos segue uma orientação que considera a polidez como o elemento mais central da pesquisa, em detrimento da impolidez, um recurso mais secundário ou até sendo o erro ocasionado por não ter utilizado da estratégia de polidez da maneira correta; em **3.2** é possível notar que esses modelos iniciais, devido a essa limitação do foco ser apenas na polidez e por tratarem principalmente em enunciados baseados nos atos de fala foram bastante criticados por linguistas, principalmente orientais, como Ide (1989, 2005) e Gu (1990), entre outros, os quais consideravam que a polidez também deveria levar aspectos culturais em consideração; em **3.3** são discutidas teorias mais contemporâneas nas quais o comportamento e avaliação dos participantes são essenciais para a definição de polidez e impolidez, como as de Fraser (1990) e Spencer-Oatey (2005), por exemplo. Essas teorias contemporâneas destacavam o *continuum* entre polidez e impolidez e a negociação existente entre os participantes para interpretar o que de fato era polido ou não durante a interação; A impolidez se tornava mais do que apenas o outro lado da polidez ou uma mera “falha” da polidez, para se tornar um elemento mais complexo e dinâmico. Culpeper (2005, 2017) se tornou uma das referências no assunto e torna a impolidez um elemento central de seus estudos. As pesquisas sobre impolidez, contidos no item **3.4**, e bases teóricas desse trabalho, são resultado de uma notável evolução nos estudos iniciais sobre a polidez e que, ao contrário de negar ou contrapor os estudos anteriores, apenas o complementa mostrando que a impolidez é igualmente importante se comparada à polidez. Ao conhecê-la de forma mais aprofundada pode ser possível evita-la, podendo serem também evitados os conflitos gerados por impolidez.

Os estudos sobre polidez são complexos primeiramente por tratar de um tema interdisciplinar e em segundo lugar por possuir inúmeras perspectivas de análise bastante diferentes. A pesquisa sobre o fenômeno é interdisciplinar, pois pode ser analisada sob diferentes olhares: relativos ao social (identidade, por exemplo),

psicológico (comportamento e condicionamentos), linguístico (estratégias interativas), entre outras áreas do conhecimento.

A realização da interrupção, como já antes mencionado, tem aspectos relativos ao conflito, isto é, a comportamentos considerados como negativos ou despreferidos. Nem todas as interrupções ocasionam conflitos, mas tem o potencial para tal. Os dados presentes nessa pesquisa trazem justamente os tipos que geram conflito e, em alguns casos, impolidez por parte dos participantes.

Apenas um olhar mais apurado sobre a interação vai determinar se essa interrupção foi negativa ou não para o processo interativo. Como os interlocutores negociam os sentidos durante sua interação é que vai permitir uma interpretação e, logicamente, a maneira como produzem os enunciados e a sua escolha de palavras para compor esse enunciado.

Uma das principais discussões é em relação ao conceito de polidez e impolidez. Alguns dos autores, como Brown & Levinson (1987) focaram principalmente nas formas de evitar conflito, porém dando pouca atenção à impolidez. Já outros questionaram o conceito do ponto de vista cultural, como Ide (1989), afirmando ser a polidez também algo obrigatório em alguns contextos, tendo relação com a própria gramática da língua. E outros buscaram observar o fenômeno através de um *continuum*, utilizando o termo (im)polidez ao invés de separá-lo, o colocando em uma escala com possibilidades mais ou menos polidas, além de tratar os conceitos através do contexto, como Spencer-Oatey (2005). Além dessas teorias principais, há aqueles que buscaram estudar especificamente a impolidez, como Culpeper (2005) tratando o tema não apenas como o contrário da polidez, mas um aspecto igualmente importante a ser observado na interação.

Uma proposta de análise sobre as teorias da polidez contidas em Barros e Crescitelli (2014) as divide em três grupos distintos: “formas de evitar conflito”, na qual Brown e Levinson (1987) e Leech (1983) se encaixariam; “indexador social”, aqui participam pesquisadores que criticam o modelo seminal de análise de Brown & Levinson por achá-lo insuficiente para explicar culturas orientais, por exemplo; e finalmente como um “princípio interacional”, como as pesquisas mais recentes como a de Culpeper (2017) e de Spencer-Oatey (2005).

Uma divisão semelhante está presente em Culpeper e Hardaker (2017). Os autores propõem um modelo de análise que parte dos dados e que desafia modelos baseados em estratégias.

A impolidez, para ser melhor compreendida enquanto fenômeno necessita da análise de teorias sobre a polidez, pois muito da conceituação inicial sobre impolidez advém de teorias sobre a polidez. Entretanto, teorias que seguem um modelo de análise com um conceito sobre polidez que advém dos atos de fala, como a de Brown & Levinson (1987), por exemplo, trata a impolidez como um desvio do “caminho correto” que seria a polidez. Culpeper (2005, 2017) foi um dos primeiros autores a dar uma atenção maior buscando um conceito mais contextual da impolidez. A princípio se achava que a impolidez deveria ser feita de maneira consciente pelo falante e entendida também pelo interlocutor como deliberada, mas depois esse conceito foi completamente reformulado pelo próprio autor: havia situações em que o falante não tinha a intenção de ofender e ofendia mesmo assim o interlocutor, pois este julgava a sua fala ofensiva. Em outros casos o falante era ofensivo, entretanto o interlocutor não se sentia ameaçado de maneira alguma, exemplo que Culpeper (2017) dá a seguir:

“(...) não podemos assumir que uma estratégia de impolidez estará sempre ocasionando impolidez. Xingar uma pessoa, por exemplo, pode ser feito com o intuito de zombaria e dessa maneira uma forma de consolidar a solidariedade, e não causar uma ofensa. (p.210)”¹⁶

Com essa fala o autor mostra a dificuldade em organizar estratégias de impolidez, pois não há garantia de que realmente aconteça dessa maneira para todas as culturas, por exemplo. O autor sugere, entretanto, que é necessário considerar “expressões convencionalizadas” e “fórmulas rotinizadas”. Essas fórmulas nada mais são do que pares adjacentes originados da interação. Alguns exemplos em que essas fórmulas acontecem na sala de aula são na forma de: elogio e resposta, pergunta e resposta, pedido e aceite/recusa, entre outros. A interrupção também possui uma maior chance de acontecer nesses momentos e nos momentos de transição do turno de fala.

Esse capítulo busca então contemplar, com a descrição e discussão de vários estudos realizados na área, as três perspectivas principais da polidez e de como a

¹⁶ Tradução minha: “(...) that we can never assume that an impoliteness strategy is always performing impoliteness. Calling somebody names, for example, could be for the purpose of banter and thus a matter of cementing solidarity, not causing offense.”

impolidez era considerada, além de mostrar como estudos específicos sobre impolidez, como o de Culpeper (2005, 2017), demonstram que podem trazer um conhecimento mais aprofundado sobre a interação.

4.1 MODELOS SEMINAIS DE ANÁLISE DA POLIDEZ

A autora Robin T. Lakoff (1973) foi uma das primeiras autoras a estudar o fenômeno da polidez a partir de uma perspectiva pragmática (EELEN, 2001). O estudo tem relação direta com a pesquisa de um outro linguista: Paul Grice. Lakoff utilizou elementos da polidez para criticar a teoria de Grice sobre o “Princípio Cooperativo” (CP ou PC). Grice elenca quatro máximas ligadas ao princípio cooperativo partindo do pressuposto de que toda e qualquer interação deve seguir uma série de regras ou instruções para ser bem-sucedida. Essas regras nada mais são do que as máximas que complementam o princípio cooperativo. Em outras palavras, a tentativa de Grice visa compreender como as pessoas conseguem garantir a compreensão para além das palavras literalmente proferidas durante a conversação.

Lakoff buscou ampliar esse princípio e as máximas ao acrescentar algumas outras regras: “não se imponha” (regra 1), dê opções (regra 2) e faça A se sentir bem, seja amigável” (regra 3). Essas três regras complementam a proposta de Grice, já que nem sempre uma pessoa vai contra alguma das máximas por não saber quais são as expectativas da interação, mas porque talvez não queira ser ofensiva nem desrespeitosa com a outra.

As regras acima propostas por Lakoff, apesar da maioria estar presente em grande parte das interações humanas, podem levar a generalizações do tipo: culturas europeias utilizam mais estratégias de distanciamento (regra 1), orientais de deferência (regra 2) e americanas modernas são mais amigáveis (regra 3).

Os primeiros estudos sobre Polidez datam de 1967 em uma pesquisa realizada pelo linguista canadense Erving Goffman, o qual teorizou sobre as bases do ritual interacional e definiu o conceito de face. Posteriormente, esse conceito foi largamente ampliado pelos linguistas americanos Brown & Levinson (1987), os quais realizaram as primeiras delimitações sobre polidez positiva e negativa.

Para os autores, a face do falante não era apenas uma, mas duas. A ampliação desse conceito, nada mais foi do que o desmembramento do conceito de face: segundo eles, cada pessoa possui uma face positiva e uma face negativa, dessa forma também existe uma polidez positiva e uma polidez negativa.

A face positiva é aquela que se assemelha mais com o conceito de face de Goffman (1963; 1967): uma imagem do interactante que visa aprovação, aproximação, uma imagem pública do falante. Já a face negativa é aquela que não quer ser obrigada a fazer uma determinada ação, busca a não-imposição, ou como Kerbrat-Orecchioni (2006) definiu, ela representa os “territórios do eu”. Já a polidez positiva é aquela que visa a não-ameaça ou o uso de atos compensadores em relação à face positiva do interlocutor, enquanto que a polidez negativa visa a não-ameaça ou o uso de atos compensadores em relação à face negativa do interlocutor.

A interação segundo Brown & Levinson é inteiramente regulada por estratégias de compensação (redressive actions) ou reparação (hedges) do locutor para evitar lesar a face do interlocutor. Essa compensação é necessária já que cada enunciado dirigido a um interlocutor é considerado um Ato de Ameaça à Face (Face Threatening Act)¹⁷. Esses AAFs poderiam ferir tanto a face negativa do interlocutor quanto a positiva e o resultado final dessa interação é calculado pela capacidade do locutor de evitar a maioria dos AAFs ou diminuir a sua força, resultando no sucesso da comunicação ou no cumprimento de objetivos (pedidos, ofertas, etc).

O trabalho de Brown & Levinson foi basicamente definir o maior número de estratégias compensatórias e de AAFs inseridos em interações/diálogos coletadas(os) em três línguas distintas: a Tamil (Língua Dravídica falada no sul da Índia), Tzeltal (Língua Maia, falada no estado mexicano de Chiapas) e a Língua Inglesa. Não é exagero dizer que toda a teoria dos autores é voltada para o estudo dos AAFs e os atos compensadores que minimizam essas ações. Tanto é assim que os autores desenvolveram uma fórmula matemática para o cálculo do “peso” ou “seriedade” da ameaça relativa ao Ato. A fórmula é a seguinte:

$$Wx = D (S, H) + P(H, S) + Rx$$

¹⁷ AAFs.

As letras S e H referem-se ao falante (Speaker ou S) e ao interlocutor (H ou Addressee). As letras D, P e R, são as variáveis da interação, a Distância social, o Poder relativo e o Ranking absoluto respectivamente. Poder relativo [P], representa uma relação sócio-política bastante específica dos falantes, um chefe e seu subordinado, por exemplo; Distância social (D), se refere a uma relação tipicamente social, tal como grau de parentesco (mãe e filho, por exemplo); e o Ranking absoluto (R), está relacionado às imposições de uma determinada cultura sobre a interação. O Wx representa o “peso” (Weightiness) do Ato e o “x” da variável R, é relativo à imposição cultural relacionada à interação.

Apesar da fórmula criada para o cálculo do custo relacionado à face dos interactantes considerar a distância social (D), o poder (P) e o ranking cultural (R), o valor abstrato da fórmula não é suficiente para englobar, por exemplo, os julgamentos do ouvinte (FRASER & NOLEN, 1981), as dimensões do comportamento político ou “apropriado” (LOCHER & WATTS, 2005) ou ainda os honoríficos japoneses (IDE, 1989).

Esse modelo de análise sofreu imensas críticas de diversos autores, principalmente dos linguistas do oriente que não concordam com a universalidade do conceito de Polidez, por acharem que certos aspectos essenciais de sua cultura não foram levados em consideração.

Uma segunda perspectiva de análise contemporânea relacionada àquela desenvolvida por Brown & Levinson foi a de Leech (1983), que enfatizou a importância dos atos ilocucionários para a teoria da (im)polidez linguística e procurou estruturá-la baseando-se nas Máximas Conversacionais criadas por Grice (1975). Leech então criou o que se convencionou chamar de Máximas da Polidez.

As Máximas de Polidez são construídas a partir de análises duais ou dicotômicas, isto é, podem ser maximizadas ou minimizadas dependendo da estratégia do falante diante do interlocutor. Consideremos alguns exemplos abaixo relativos às seis máximas criadas por Leech:

Máxima do Tato – ex1: “Posso interrompê-lo professor? Se eu pudesse gostaria de esclarecer meu ponto de vista.”

Neste exemplo, se a frase fosse utilizada na íntegra teríamos algo como “May I interrupt you, professor?” sendo a partícula “may”, por si só, culturalmente falando, uma palavra mais polida do ponto de vista linguístico do que a palavra “can”, por exemplo. Quando uma tradução é feita perde-se um pouco do seu impacto pelo simples fato de não haver tradução perfeita ou ideal, mas a aproximação descrita acima, reflete mais ou menos o desejado na outra língua. Ainda assim existe uma preocupação do falante com o interlocutor e, conseqüentemente, com sua reação e atitude em vista da pergunta.

Máxima da Generosidade – ex2: “(Você) Relaxe e me deixe arrumar o quarto. Você é nosso convidado e hóspede.”

No segundo exemplo, sobre a máxima de generosidade, novamente acontece uma “aproximação” do exemplo para o português. Em Inglês, a frase teria menos a conotação de “ordem” como no português: “you relax and let me get the room tidy”. Na língua japonesa, o aumento do custo para a face do falante (fator sócio-cultural) é muito maior e a frase é repetida várias vezes até o interlocutor aceitar o pedido, fato que a aproxima da máxima de modéstia.

Máxima da Aprovação – ex3: “Eu assisti a sua apresentação e ela estava muito boa. Você fez um ótimo trabalho.”

A máxima de aprovação é uma das mais comuns e usuais se comparada com as outras e é a que menos possui diferenças culturais. Frases como “good work”, “nicely done”, entre outras, são muito improváveis de serem confundidas com outras ativações de polidez ou mal-entendidas no contexto de interação. Algo que poderia acontecer se refere à fala ter sido feita em tom de brincadeira (*banter*) ou ironia, o que poderia levar a uma compreensão da intenção do falante não ser verdadeira ou negativa, respectivamente.

Máxima da Modéstia – ex: “Que idiota que eu sou. Eu fiz o trabalho, mas o esqueci em casa.”

Já no exemplo sobre a máxima da modéstia, o cuidado deve ser um pouco maior: para algumas culturas a maximização de expressões que visam o ataque da própria face são mal vistos. Por exemplo, quando americanos recebem um elogio, é muito comum ouvir um “obrigado” em seguida. Entretanto, os japoneses possuem um processo já internalizado pela sua cultura que não os permite aceitar um elogio tão facilmente. Eles negam um elogio na primeira vez e na segunda vez, para só na terceira vez pensarem em aceitá-lo (LEECH, 1983).

Máxima da Concordância – ex:

“A: Eu não quero ficar responsável pela organização da festa eu disse que talvez pudesse ajudar.

B: Eu sei, amigo, mas acho que nós resolvemos tudo na outra reunião. Todos devem ajudar.”

A máxima da concordância tem relação direta com o Princípio da Cooperação de Grice, além de fazer referência à própria polidez positiva e negativa desenvolvida por Brown & Levinson, visa aumentar o acordo entre os falantes e diminuir a discordância, isto é, evita mal-entendidos. Essas formas de concordância também são extremamente variáveis, tanto em nível de linguagem quanto cultural.

Máxima da Simpatia – ex: “Eu sinto muito pelo seu irmão. Ele era uma pessoa incrível.”

A última das máximas, a de simpatia, também visa a aproximação e inclui atos de fala que vão de felicitações a condolências, como no exemplo acima. Dessa forma, é possível observar que, para Leech, as ativações de polidez são dicotômicas, gerais; já para Brown & Levinson, elas são mais variadas e contam com outras variáveis tais como poder, aproximação social, etc, isso sem mencionar que são muito mais específicas.

A pesquisa em questão considera a impolidez como ponto central, diferentemente das pesquisas anteriores. Para a maioria das perspectivas anteriores, ao não seguir as estratégias de polidez indicadas existe uma boa chance de acontecer a impolidez. O conceito de polidez não deve se limitar à polidez, mas deve também considerar a impolidez. E não apenas como o contrário da polidez.

Para Brown & Levinson é essencial estudar as faces, mas principalmente como mitigar ou diminuir o potencial ofensivo do discurso, já que qualquer fala ou enunciado caracteriza uma potencial ameaça ao outro. Os autores, no entanto, foram muito ambiciosos em falar de universais quando avaliaram na realidade apenas três línguas diferentes e em contextos informais.

Os aspectos da polidez também estão atrelados às condições de produção – contexto – e aos objetivos inerentes dos falantes ao travar uma interação. Os estudos dos linguistas citados acima não devem ser considerados como excludentes, muito pelo contrário: até hoje, o modelo criado por Brown & Levinson ainda é bastante utilizado em estudos atuais sobre a polidez e talvez seja o mais completo em termos de aplicação. Leech considera a polidez como princípio e a analisa paralelamente a conceitos como ironia e piadas (banter).

Para a pesquisa em questão utilizamos alguns conceitos base como os de face, porém sem diferenciar entre positiva e negativa, como o fizeram Brown e Levinson e sem considerar a impolidez como o oposto direto da polidez. Quando outras variáveis, tais como a cultura possuem uma maior importância e quando a diferença no contexto (profissional, pedagógico, entre outros) afetam a interação, essas estratégias de polidez se tornam menos eficazes para explicar o fenômeno em sua totalidade.

4.2 CRÍTICAS AOS MODELOS INICIAIS

O Chinês Yueguo Gu (1990) faz uma análise baseada na teoria de Leech com uma revisão de alguns conceitos básicos: o Princípio de Polidez (PP) e as máximas associadas a ele. Ao contrário do que Leech e a própria Lakoff discutem sobre os princípios básicos que regem as suas teorias serem descritivos, Gu acredita que esses princípios são moralmente prescritivos em sua natureza. Para o último a face não é ameaçada quando os desejos individuais não são alcançados, mas quando esses desejos falham em não se equilibrar com os padrões sociais.

Como dito, o modelo de Gu é bem semelhante ao de Leech com pequenas modificações. Por exemplo, a máxima de adereçamento tem relação com honoríficos ou “utilizar um termo apropriado de adereçamento com o interlocutor”, no qual se

traduzem o status social, o papel e o relacionamento ou aproximação entre falante-ouvinte. Já as máximas de Tato e Generosidade possui exceções quanto ao uso de atos de fala específicos, tais como impositivos e comissivos.

Essas mudanças também operam com um outro princípio descrito pelo autor: o Princípio de Equilíbrio, que avalia a reciprocidade da polidez ou o custo/benefício resultante dos impositivos e comissivos.

Sachiko Ide (1989, 2005), autora que também escreve com Richard Watts tem sua teoria baseada no conceito Japonês da polidez ou na manutenção da suavidade ou leveza durante o processo comunicativo. A preocupação ou crítica de Ide com o conceito ocidental da polidez, tem relação com valorização excessiva do uso estratégico para o cumprimento de objetivos individuais ou pessoais trazidos, principalmente, pelo estudo seminal de Brown & Levinson.

Para a autora, na cultura japonesa existem regras ou expectativas sociais que não estão diretamente ligadas à escolha do interactante. Dessa maneira, o uso da polidez não é somente estratégico, mas pode ser obrigatório. A sua teoria busca distinguir dois componentes pertencentes ao conceito de polidez: a volição ou vontade e o discernimento ou julgamento.

O primeiro tem relação com a polidez tratada por Brown & Levinson, enquanto o último é descrito em sua teoria através do uso de honoríficos japoneses que devem ser escolhidos desde o primeiro contato desenvolvido com um interlocutor na língua japonesa. A falha ou o não uso de um honorífico específico, na qual estão presentes o grau de proximidade e respeito em relação ao interlocutor, é considerada como rude ou de não cumprimento de regras básicas da comunicação nessa cultura.

Em outras palavras, o questionamento de Ide se refere ao fato de que não existem formas neutras na língua japonesa. O uso de honoríficos não é apenas um ato de escolha consciente, mas um elemento essencial em qualquer comunicação nessa língua, pois o uso dessas formas é absoluto. Dessa forma, as regras gramaticais da língua japonesa e de línguas com um sistema de honoríficos fortemente desenvolvido, estão conectadas diretamente com regras de polidez.

A crítica de Ide não nega o modelo de Brown & Levinson em nenhum momento, mas aponta elementos não descritos ou não contemplados em sua teoria. A polidez linguística na língua japonesa deve ser observada juntamente com essas formas honoríficas específicas devido à sua importância sócio interacional.

Shoshana Blum-Kulka (2005) descreve elementos de polidez ligados à cultura ou a normas culturais no contexto judeu-israelita. A sua posição em relação ao fenômeno é contrária à ideia de desejos da face serem universais (como na perspectiva defendida por Brown & Levinson). Para a autora, esses elementos são definidos culturalmente e variam de região para região. Como Ide, ela faz uma diferença entre escolhas linguísticas estratégicas e obrigatórias, sendo o discernimento uma parte da polidez extremamente convencionalizado e línguas com uma alta incidência de estratégias de discernimento são mais estritamente convencionalizadas, em termos de polidez.

Além de argumentar sobre a importância de atos de fala, ela também defende uma noção mais geral de eventos de fala e sua influência para a polidez. Os eventos de fala se referem ao tipo de interação na qual os atos de fala acontecem: conversas familiares durante o jantar, reuniões de negócios, discursos formais, etc.

As teorias acima relativizam o conceito de polidez, porém sem trazer alternativas tão completas no nível de aplicação e conceito como as de Brown e Levinson. As teorias mais contemporâneas que são descritas no item a seguir contemplam a polidez e a impolidez de uma forma mais dependente do contexto e complementam a teoria de Brown e Levinson.

4.3 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA POLIDEZ

Bruce Fraser (1990) & William Nolen (1981) possuem uma perspectiva que é um pouco menos abstrata do ponto de vista prescritivo por analisar um princípio chamado de Contrato Conversacional (CC). Nela são avaliadas quatro dimensões distintas, ou regras e obrigações que devem ser divididas pelos interlocutores: convencional, institucional, situacional e histórica. Essas dimensões variam mais ou menos do mais geral para o mais específico em termos de produção. A dimensão convencional se aplica a todas as formas de interação mais básicas ou de senso

comum, por exemplo a tomada de turno. A institucional é aquela admitida ou esperada em um determinado lugar ou grupo social específico, por exemplo o silêncio na igreja, direitos de fala no tribunal etc. O situacional é descrito em termos de papel, status e poder entre os falantes, por exemplo, uma criança não pode autorizar um pai a fazer algo. A última dimensão, a histórica, depende dos termos contratuais negociados em interações anteriores e que determinam o ponto de início das interações seguintes.

Algumas dessas dimensões podem ser modificadas ou (re)negociadas de acordo com o desejo dos falantes, porém algumas delas raramente sofrerão modificações, por exemplo as expectativas mais convencionais.

A polidez então é uma questão de permanecer sob as condições desse Contrato Conversacional (CC), enquanto que a impolidez consiste na sua violação. Pode-se dizer então que a polidez passa praticamente despercebida, enquanto que a impolidez é sempre marcada.

Finalmente, nenhum enunciado é intrinsecamente polido ou impolido, já que ele está diretamente relacionado com a interpretação ou avaliação feita pelo interlocutor. Dessa maneira, independente dos esforços dos falantes serem polidos, tudo vai depender se o interlocutor irá julgar os enunciados como polidos ou não.

Richard Janney & Horst Arndt (2005) criticam outras teorias por perder o foco dos falantes e ouvintes envolvidos na comunicação ao dar ênfase em formas linguísticas, convenções sociais e variáveis situacionais. O aparato de análise dos autores é chamado de interpessoal, pois foca nas pessoas como “lugar” e fator determinante da polidez.

A alternativa proposta pelos linguistas se baseia na “comunicação emotiva” ou “comunicação de atitudes transitórias, sentimentos e outros estados afetivos” (ARNDT & JANNEY, 1985, p.282 apud EELEN, 2001, p.15). Esse tipo de comunicação envolve não apenas enunciados, mas sinais paralinguísticos e não-linguísticos e possui três dimensões: *confiança*, *afeto positivo-negativo* e *intensidade*.

Apesar de criticar outros modelos, eles tomam emprestado alguns conceitos como os de face positiva e negativa de Brown & Levinson (1987) quanto às

estratégias emotivas: positiva de manutenção, positiva de não-manutenção, negativa de manutenção e negativa de não-manutenção. Dessa maneira a polidez está relacionada com aspectos da emoção humana e não com variáveis sociológicas.

Watts (2005) argumenta que a polidez é um tipo especial de “comportamento político”. O comportamento político é aquele considerado apropriado ou esperado por buscar estabelecer e/ou manter as relações interacionais de indivíduos ou grupos sociais em equilíbrio. Watts se diferencia de Ide (1989, 2005) por associar a polidez apenas com a Volição, enquanto o Discernimento é associado com o comportamento político (neutro). O comportamento político e a polidez são diferentes apenas porque o primeiro é considerado não marcado e o último como comportamento marcado. Porém, quando o comportamento político também inclui honoríficos, a diferença já não fica tão clara.

Watts utiliza essa nomenclatura de forma a diferenciar o comportamento social/público, controlado, daquele em que não nos preocupamos tanto com o conteúdo e consequências das mensagens, em situações mais informais. O autor vai mais além ao dizer que usamos “máscaras” ao nos comunicarmos, isto é, utilizamos certos comportamentos com objetivos nada altruístas. Além disso, o autor argumenta que o termo “polidez” não consegue abranger todo o alcance do comportamento linguístico, daí o termo “comportamento verbal político” (*politic verbal behaviour*).

Para Watts existem comportamentos, tais como os de confronto e competição, que não podem ser explicados apenas através do fenômeno da polidez, que busca justamente o oposto: colaboração e cooperação. Em algumas situações o comportamento adequado ou esperado é o de conflito¹⁸, dessa forma, toda a orientação dos participantes diante do evento é completamente distinta daquelas em que a interação é colaborativa. Em um debate, exemplo citado também por Watts, é comum haver uma hostilidade entre os candidatos que disputam a vaga almejada no governo. Entretanto, o jogo de faces acontece de três perspectivas: com os participantes, normalmente mais hostil e com insinuações e ironias ou até mesmo

¹⁸ Em Culpeper (2005), por exemplo, que analisou o programa de televisão chamado *The Weakest Link*, observou que os comportamentos hostis advindos tanto dos participantes, mas principalmente da apresentadora, eram comuns e até esperados pela plateia.

com xingamentos e acusações, com o público, o qual assiste de casa pela televisão e com uma pequena plateia, que normalmente está presente durante os debates e que pode até interagir com os candidatos fazendo perguntas em momentos específicos.

O autor tece a seguinte consideração sobre polidez e comportamento político: “(...) o que conta como comportamento polido depende completamente dos aspectos interacionais, os quais são sócio-culturalmente marcados pela comunidade como sendo mais do que meramente políticos”¹⁹ (WATTS, 2005, p.51)

Dessa forma, ainda segundo o autor, as estratégias de polidez positiva e negativa citadas por Brown & Levinson (1987) seriam determinadas pelo comportamento político, enquanto que as formas de adereçamento, honoríficos, eventos de fala, expressões ritualizadas, atos de fala indiretos, entre outros exemplos de polidez linguística, são apenas considerados polidos se interpretados dessa maneira, isto é, se forem além do uso normal considerado como político.

Como pode ser observado, o autor considera também as interações, até certo ponto, como neutras ou essencialmente necessárias. A polidez, por ser marcada, seria um fenômeno deliberado e, não necessariamente, cooperativo por natureza, mas até egocêntrico e egoísta, já que busca alcançar objetivos específicos do falante, sem que este esteja sendo necessariamente sincero ou visando o bem coletivo. Ela seria uma “(...) extensão marcada ou aprimoramento do comportamento verbal político, como uma escolha consciente de formas linguísticas (...)”²⁰ (p.69)

As teorias de Lakoff, Brown & Levinson e Leech compõem as bases teóricas fundamentais para o estudo da polidez. Não se deve esquecer a contribuição de Grice e Goffman, linguistas que foram precursores essenciais para as propostas de estudo da polidez. A partir dessas bases muitas críticas e um interesse crescente vem sendo observado em relação ao fenômeno. Apesar de serem muitas as críticas em relação à teoria formulada nas obras desses autores e delas advirem de países diversos, os autores Brown & Levinson alcançaram o objetivo de suscitar o interesse

¹⁹ Tradução minha: “(...) what counts as polite behaviour depends entirely on those features of the interaction which are sócio-culturally marked by the speech Community as being more than merely politic”.

²⁰ “[...] a marked extension or enhancement of politic verbal behavior, as a conscious choice of linguistic forms [...]”

por um campo, na época, completamente ignorado na linguística e ainda bastante desconhecido nos dias atuais.

Locher & Watts (2005), Spencer-Oatey (2005), Leech (1983) e tantos outros, procuraram reformular e dinamizar o conceito de polidez para facilitar a sua aplicação na prática. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, não seguiremos um modelo único, como, por exemplo, o de Brown & Levinson, mas conceitos e termos técnicos recorrentes em praticamente todos os estudos na área, como o conceito de face, por exemplo. Duas referências são as mais importantes para este trabalho: Spencer-Oatey (2005) e Culpeper (2005, 2017).

(Im)Polidez para Spencer-Oatey (2005, p.97 apud Barros, 2012) representa

[...] os julgamentos subjetivos que as pessoas fazem sobre a adequação social de comportamentos verbais e não-verbais. Em outras palavras, não é o comportamento em si que é polido, político [...] ou (im)polido; antes, a (im)polidez é um rótulo avaliativo que as pessoas agregam ao comportamento, como resultado de seus julgamentos subjetivos sobre a adequação social. (p.50)

A preocupação da autora é analisar de uma forma prática quais são os fatores que influenciam realmente o diálogo interno produtivo ou *Rapport*. Para isso ela descreve as seguintes categorias ou elementos os quais fazem essa manutenção: expectativas comportamentais, sensibilidades da face e desejos interacionais. O Rapport então refere-se “(...) à harmonia relativa e fluidez das relações entre as pessoas” (SPENCER-OATEY, 2005, p. 96)

As expectativas comportamentais estão relacionadas ao social, ao que é inerente à cultura de uma determinada comunidade. A adequação social, segundo a autora, ocorre quando os interlocutores percebem o que é aconselhável, permitido ou proibido fazer quando se está inserido em um determinado contexto, isto é, existem certos papéis que devemos desempenhar dependendo da situação em questão.

Esse tipo de perspectiva é semelhante àquela desenvolvida por Goffman e modificada posteriormente por Gumperz (1981) sobre o conceito de *footing* ou alinhamento interacional: o falante assume um determinado papel de acordo com a

situação. Um exemplo seria um professor dando uma aula em sala e a relação de poder assimétrica que se estabelece em relação aos seus alunos, ou ainda um chefe que recrimina seu funcionário por não fazer seu trabalho corretamente. Ambos os locutores assumem papéis de professor-aluno ou chefe-funcionário, uma função que desempenham por certo tempo e que, em um determinado momento, deixa de existir para que os indivíduos assumam novos papéis.

Já sobre as sensibilidades da *face*, a autora escreve que o conceito não pode ser entendido apenas individualmente. O conceito de face é estabelecido conjuntamente com o senso de grupo e de identidade o qual um determinado indivíduo possui. Essa postura é semelhante ao que linguistas orientais acreditam: a face não se divide em apenas positiva e negativa ou baseada em Atos de Ameaça à Face (AAFs), mas pode e deve em alguns contextos ser entendida como uma face do grupo e não apenas do indivíduo.

Além disso, os AAFs desenvolvidos por Brown & Levinson, segundo a autora, só podem ser considerados ameaçadores da face realmente se o interlocutor o perceber dessa forma. Por exemplo, dependendo do contexto, uma situação de flerte entre interlocutores pode ser extremamente impolida/rude se um deles se sentir ameaçado(a) ou ofendido(a), porém, ele(a) pode também sentir-se lisonjeado(a) dependendo da forma que o locutor irá abordá-lo(a). As condições de produção do discurso e de sua receptividade por parte do interlocutor devem ser consideradas para o resultado final da interação.

A última das categorias, os desejos interacionais, podem existir ou não dentro de uma interação, segundo a autora. Porém, o locutor deve ter o cuidado para não aparentar estar sendo muito estratégico ou parecerá impolido ou rude. Também pode haver a possibilidade de a situação ser urgente ou muito específica e não depender dessas estratégias, sendo permitidos assim, pelo interlocutor, certos tipos de comportamentos os quais poderiam comprometer sua liberdade de ação em outra situação.

A perspectiva de Spencer-Oatey é diferente daquela de Brown & Levinson no momento em que considera ações que podem manter a face do falante ou melhorar a relação através de aproximações por certas táticas embutidas no discurso. A

consideração do contexto e do social nas interações também se afasta da perspectiva dicotômica de Leech.

Muitas pesquisas destinadas a analisar o fenômeno da polidez se detêm no oral, entretanto, algumas se dedicam também a contextos de linguagem escrita. Marcuschi (1998, 2000) já havia argumentado em favor de uma valorização da escrita e da modalidade oral de maneira semelhante ou equilibrada. Em muitos casos, os gêneros de um determinado domínio, tal como o acadêmico, nem sempre são tão fáceis de classificar, seja na realização escrita ou da oralidade.

O caso dos memoriais acadêmicos, citados em Barros e Crescitelli (2014) é um desses casos. Os memoriais são textos argumentativos, mas ao mesmo tempo narrativos e descritivos das experiências acadêmicas e profissionais de candidatos que buscam a condição de membro de um determinado corpo de professores por meio de concurso, sendo a apresentação de memorial uma das etapas para a aprovação.

O texto busca mostrar características positivas do candidato através da descrição e foco em aspectos de sua experiência que possam mostrar que ele está apto a se unir ao corpo de professores da instituição para a qual presta o certame. O candidato deve mostrar para a banca de professores o(s) porquê(s) de ser o mais indicado para ocupar a posição.

Toda a construção do texto oscila na dualidade entre mostrar-se capaz e preparado para os desafios da profissão ao mesmo tempo em que não foca em aspectos negativos ou que possam deixar alguma dúvida para os que ali julgam sua capacidade. Esse contexto de buscar “melhorar a face” do falante, pelas palavras de Spencer-Oatey (2005), também deve ter a preocupação de proteger a face, já que o autor também divide o título de doutor assim como os membros da banca.

Os memoriais acima, chamados memoriais de titular, são comparados com outros realizados por alunos da graduação (memoriais iniciantes). Os textos dos mais experientes (titulares), buscam expressar modéstia e sinceridade, através de estratégias de se diminuir para então mostrar como superaram essas dificuldades e hoje são melhores na sua prática. Diferentemente dos alunos iniciantes, que pelo menos inicialmente, apenas se identificam e já vão falando de suas experiências,

isso quando não utilizam de pedidos de desculpa ou “recados” para o leitor esperado (professor).

Nos memoriais iniciantes também aparecem variadas estratégias de polidez visando alcançar “a simpatia e a admiração dos leitores” (p.471), mas são diferentes em vista dos objetivos: os chamados de memoriais iniciantes são usados como ferramenta de avaliação e requisito para conclusão da graduação, sendo assim um texto direcionado ao professor da disciplina; já os memoriais de titular são realizados visando se inserir em um grupo de professores, buscando pertencimento ao grupo por variadas razões que mostram sua experiência e perícia na área.

Como é possível perceber, a polidez não está restrita à oralidade, mas também está presente na modalidade escrita. Ainda segundo as autoras “qualquer tentativa de definição do conceito de (im)polidez tem que ser situado” (p.473). Dessa forma, deve-se considerar as avaliações dos envolvidos na interação e como elas alteram as suas respectivas participações no evento comunicativo.

Como pode ser observado, muitos trabalhos foram desenvolvidos com o tópico central sendo sobre polidez. A impolidez por outro lado era sempre secundária ou menos importante, já que o objetivo é alcançar a compreensão e a concordância entre os participantes da interação. E ao conhecer mais sobre como acontece a impolidez e os conflitos causados por ela de maneira mais sistemática, ela pode ser minimizada ou até evitada. Um dos primeiros estudos sobre o tema foi de Culpeper (2005).

4.4 ESTUDOS SOBRE IMPOLIDEZ

Um dos poucos autores a trabalhar especificamente com a impolidez, Culpeper (2005) realiza um estudo no mínimo incomum: os seus dados são baseados em um programa de tv Inglês de perguntas e respostas, no qual uma apresentadora nada polida utiliza de diversas ironias, insinuações e até xingamentos para desestabilizar os participantes durante as rodadas de perguntas, principalmente se o participante não consegue responder corretamente.

O autor não delimita conceitos prévios à sua análise, estando mais próximo de autores que consideram a análise da interação como um todo como sendo o caminho mais adequado. Apesar disso, em seu texto constam definições exatas de conceitos tais como “impolidez” e referências diretas a outros autores e suas perspectivas, tais como Brown & Levinson (1987) e Spencer-Oatey (2005). Desta última, o autor utiliza as definições de face e dos primeiros ele faz referência aos conceitos sobre polidez positiva e negativa, no entanto os alterando para impolidez positiva e negativa.

Para Culpeper a impolidez ou um ataque à face do outro, para ser considerada como tal, deve ser realizada deliberadamente pelo falante e ainda ser interpretada como tal pelo interlocutor que “(...) percebe e/ou constrói o comportamento como sendo um ataque à face” (CULPEPER, 2005, p.4). Esse conceito se aproxima muito da perspectiva teórica de Fraser & Nolen (1981) quando considera a interpretação e avaliação do interlocutor como necessária para que o enunciado seja considerado polido ou não, isto é, nenhum enunciado é polido ou impolido até que o interlocutor o considere dessa forma.

As partes mais singulares do artigo de Culpeper dizem respeito às análises sobre a participação da apresentadora Anne Robinson e da impolidez como entretenimento. Anne Robinson é conhecidíssima por realizar o show e ser extremamente sagaz, irônica e rude com os participantes sempre que possível, influenciando bastante no comportamento deles durante a competição, já que irão ser considerados como incapazes se errarem as perguntas, principalmente se estas são relacionadas à sua profissão ou apenas fáceis de responder.

O outro ponto analisado pelo autor descreve a própria impolidez como um recurso extremamente benéfico e esperado ansiosamente pela plateia de casa e a que está dentro do estúdio e participa ativamente do programa, com aplausos, gritos de incentivo aos participantes, entre outras formas recorrentes no show. Dessa forma, o próprio autor se pergunta se o conceito de impolidez deve ser revisto nessa situação específica, já que a frase proferida por Anne no momento que um participante é eliminado do programa: “Você é o elo mais fraco, adeus”, se tornou uma frase de efeito conhecida a nível nacional. (CULPEPER, 2005, p.15) Isto é, mesmo diante dos constantes xingamentos e insinuações da apresentadora, o show

é tido como um sucesso de audiência e é muito elogiado pelo seu formato único e dinâmico.

Em muitos momentos do programa os participantes ignoram as mensagens rudes de Anne ou até mesmo rebatem as suas ironias de maneira contundente, evitando outra resposta da apresentadora e até agitando a plateia que adora acompanhar os conflitos aplaudindo e vibrando a cada momento.

O caso do programa é muito específico e inverte valores os quais devem ser respeitados pelos indivíduos no seu dia a dia para evitar conflitos. A impolidez é uma constante e algo muito natural para o desenrolar do programa “O elo mais fraco” (*The weakest link*), sendo a polidez vista como o elemento estranho nas interações durante o show.

O conceito de polidez e impolidez deve estar inserido em um *continuum* considerando os aspectos intrínsecos daquela interação. Isso não quer dizer que o conceito varia de acordo com a cultura, isto é, que cada cultura possui um conceito diferente de polidez. Na verdade, existem culturas que possuem aspectos únicos que interferem no gerenciamento da interação e, por isso, interferem também em aspectos da polidez até em níveis gramaticais (caso dos honoríficos japoneses). Os conceitos, no entanto, não são diretamente proporcionais ao número de culturas, mas um conceito que é ampliado e modificado considerando esses contextos específicos.

Brown & Levinson estavam certos ao dizer que as estratégias de polidez visam evitar o conflito, mas isso é apenas um dos aspectos da polidez, a de mitigar enunciados para evitar lesar a face do outro. Entretanto, mesmo utilizando dessas estratégias é possível falhar e acabar lesando a face do outro de qualquer jeito, mesmo não sendo esta a intenção do falante e mesmo utilizando as estratégias descritas pelos autores da melhor maneira possível. Prever os resultados de uma interação auxiliam na diminuição dos conflitos, usar enunciados específicos também, mas as avaliações dos interlocutores fogem do alcance dos falantes exigindo mais do que apenas enunciados para evitar o conflito.

Ao longo das apresentações de algumas pesquisas que se debruçam sobre os elementos da polidez, alguns comentários foram feitos, mas não muito foi

revelado sobre quais aspectos e conceitos são considerados mais pertinentes para esta pesquisa. O conceito seguido aqui se baseia nas perspectivas de Spencer-Oatey (2005) e Culpeper (2017). Esses autores trabalham com um aparato de análise baseado em interpretações de dados para então considerar aspectos teóricos. A recorrência de aspectos da impolidez pode ser um caminho para demonstrar o porquê de certos comportamentos e trazer respostas mais eficazes sobre o fenômeno.

Semelhantemente, a interrupção como fenômeno como já explicitado anteriormente, é considerado um momento potencialmente conflituoso, pois vai depender da avaliação dos interlocutores para ser interpretada como rude ou polida. Da mesma maneira é o conceito sobre (im)polidez. Ele deve ser situado e depende justamente dessas avaliações dos envolvidos. Dessa forma, uma estratégia de (im)polidez não se trata de um mero enunciado, mas de turnos de fala, essa é nossa unidade de análise. Além disso o contexto deve ser mantido ao máximo, pois ele é que vai garantir as inferências e interpretações das situações em aula. Dessa forma serão mostrados nas análises não apenas os pares adjacentes, isto é, duas enunciações dos interlocutores, mas uma explicação prévia do contexto da atividade e uma maior parte do desenrolar da interação.

A perspectiva de Brown & Levinson (1983) não contempla a impolidez de maneira central e por isso os objetivos desse trabalho têm suas bases em autores que discutem a impolidez, mas eles são considerados como os criadores da perspectiva mais completa em termos de aplicação e categorização sobre as estratégias de polidez, e por isso são citados na pesquisa. Além disso, para compreender o porquê pelo qual a impolidez só veio a se tornar um elemento central muito tempo depois é importante traçar esse percurso histórico de pesquisas sobre o fenômeno.

As perspectivas que mais se aproximam das ideias desenvolvidas aqui correspondem aos autores cujos conceitos não são completamente aplicáveis ou completos, mas variáveis assim como a própria natureza de um fenômeno que não pode ser analisado através de enunciados, palavras ou interações sem considerar o seu contexto de produção. Esses autores são Fraser e Nolen (1981), Spencer-Oatey (2005) e, principalmente, Culpeper & Hardaker (2017) que apesar de não possuírem

um aparato de análise objetivo do ponto de vista da aplicação, conseguem desenvolver perspectivas produtivas no campo da linguística quanto ao fenômeno da (im)polidez. Entretanto, certos conceitos tais como face, polidez positiva e negativa são facilmente reconhecíveis em suas teorias, mesmo que não mencionados diretamente, pois consideram parcialmente conceitos inseridos nos modelos iniciais de Brown & Levinson e até mesmo de Goffman (1967), um dos grandes iniciadores das discussões sobre o “jogo da interação”.

Esse trabalho não busca desafiar diretamente nenhum autor específico, pois considera cada um desses trabalhos como complementares para os estudos sobre polidez e impolidez. O trabalho utiliza termos como **ameaça à face** e **sensibilidade de face**. A diferença contida na pesquisa está no fato de considerar a interação como um todo como objeto de análise e não apenas enunciados com funções específicas, mas os **turnos** em sua totalidade, os **pares** em que se organizam, a possível **reparação** e as **pistas de contextualização** presentes em toda interação. Os pares podem se organizar em pedidos, convites etc. Isto é, um pedido, convite, entre outros, apenas serão considerados como estratégias de polidez, no momento que o interlocutor perceba que existe um esforço no envolvimento com a interação em curso, isto é, apenas se aquele enunciado for avaliado como positivo. Da mesma forma funciona com a impolidez, apenas quando um enunciado é interpretado como ofensivo é que pode ser classificado como impolido.

Em relação à impolidez existem menos estratégias visando o conflito direto, como pode ser observado na pesquisa de Culpeper (2005). O que ocorre normalmente são falhas na comunicação que acabam por gerar brigas ou outro tipo de conflito. O próprio Culpeper (2017) chama algumas dessas “falhas” de “retenção da polidez” (*withhold politeness*): “A ausência de trabalho com a polidez onde ela era esperada. Por exemplo, falhar em agradecer alguém por um presente pode ser interpretado como impolidez deliberada.” (p.209)²¹

Esse tipo de “falha” acontece, por exemplo, em momentos pelos quais o professor considera que, o poder que lhe é conferido pela profissão que exerce pode garantir menos risco ao falar certas coisas. Na análise dos dados existem momentos

²¹ “*Withhold politeness – the absence of politeness work where it would be expected. For example, failing to thank somebody for a present may be taken as deliberate impoliteness.*”

que o professor por razões como o tempo curto da aula para ensinar todo o conteúdo do dia ou por buscar causar o riso dos outros alunos exagera e causa situações constrangedoras com o grupo. Esses elementos são específicos do ambiente pedagógico.

Em Culpeper (2005) é possível notar estratégias ofensivas sendo utilizadas tanto pela apresentadora como pelos próprios participantes do programa, como algo já esperado e até aguardado com ansiedade pela plateia que reagia com alegria aos conflitos gerados dentro do programa.

Nos exemplos selecionados dos dados da pesquisa, a interpretação e avaliação da interação dos próprios participantes também serão mencionadas quando for possível interpretá-las através das suas interações em sala de aula. Em alguns momentos, mesmo quando a intenção era claramente usar de sarcasmo para causar o riso, ainda assim causou situações constrangedoras tanto por parte dos alunos como do professor.

A análise dessa pesquisa advém das interpretações e inferências do pesquisador sobre as falas produzidas pelos interlocutores durante a interação e, sempre que possível, considerando também as próprias avaliações dos participantes sobre o que dizem.

5 A INTERRUPÇÃO COMO UM MECANISMO DA IMPOLIDEZ

Este terceiro capítulo teórico pretende discutir os conceitos sobre interrupção de forma mais sistematizada (4.1), buscando diferencia-la de outros conceitos bastante próximos como o de **sinais retroalimentadores** (4.2), por exemplo. Como adiantado, os estudos especificamente sobre o fenômeno da interrupção são relativamente escassos, não tendo sido encontrados trabalhos sobre a interrupção em contexto de sala de aula, o que justifica o fato da apresentação de um capítulo mais sucinto. É defendido que as análises, tanto a da interrupção, quanto a da impolidez devem ser *situadas*, considerando o contexto de circulação, o que torna fundamental discutir os conceitos à luz das especificidades do ambiente de sala de aula.

A cooperação em sala de aula é fator crucial para o aprendizado do idioma alvo. Dessa forma, os participantes buscam sempre colaborar, mas mesmo assim, em algumas situações acontecem desvios desse caminho colaborativo os quais podem acarretar inúmeros desentendimentos durante a lição. Um dos momentos mais recorrentes de conflito na aula acontece durante interrupções de fala. A interrupção é um momento interativo que naturalmente pode gerar avaliações negativas dos participantes, por isso envolve elementos de impolidez. Toda e qualquer interrupção tem origem no momento em que pelo menos uma pessoa fale ao mesmo tempo em que outra já tem a palavra.

Quando existem momentos de fala simultânea, ou sobreposição de vozes, e quando elas são frequentes, é comum haver situações em que um dos interlocutores se irrite ou diga “você vai deixar eu falar?”, principalmente se houver assimetria de papéis sociais (CULPEPER & HARDAKER, 2017). Em conversas informais entre amigos, por exemplo, avaliações negativas sobre interrupções são menos comuns (TANNEN, 1989), porém em ambientes institucionais, certos comportamentos são passíveis de repreensão pela pessoa com o maior poder na situação, no caso da pesquisa, o professor. Nos dados coletados foi possível observar que o professor interrompia categoricamente a aula para reclamar com um aluno quando este atrapalhava o curso normal da aula com conversas paralelas ou ainda por desviar o tópico. A distribuição dos turnos é muitas vezes gerenciada pelo professor que controla quem vai falar e quando. Ele deve fazer tudo isso e ainda sempre lembrar

que a participação dos alunos é o principal durante a aula de língua inglesa e o seu poder deve ser usado apenas em situações realmente necessárias, quando este deve realizar intervenções para inibir certos comportamentos para dar seguimento à aula.

Estudos na área de análise conversacional que versam sobre a organização da conversação como um todo são mais comuns. Estudos na área de interrupção especificamente são muito escassos, principalmente na atualidade. Mesmo em uma referência mais atual, como o *Handbook of Conversation Analysis*, publicado em 2013, poucas são as referências à palavra “interrupção” e, quando ela é citada (18 vezes no total), em nenhuma delas ela é o foco do trabalho. Maynard (2013), cita a interrupção do ponto de vista cultural, isto é, de quem a realiza e se há padrões quanto a quem interrompe mais: homens ou mulheres. Ele chama a atenção de que esse ponto de vista já havia sido desafiado e por sugerir ser apenas possível compreender a interrupção “(...) através de cuidadosa observação em contextos nos quais a fala simultânea ocorre” (MAYNARD, 2013, p.18).

Algumas referências na área sobre os estudos em questão são Schegloff e Sacks (1973, 1995), sobre a organização de turnos, técnicas de seleção de falantes e o próprio conceito de interrupção, apesar de não ser foco de seu estudo; Marcuschi (1997), com seu livro sobre análise conversacional, em que discute inúmeros elementos da organização da conversação, contando com vários exemplos de conversações telefônicas explicadas de maneira muito didática; Sidnell e Stivers (2013), com uma imensa seleção de artigos sobre análise conversacional os quais interagem com diversas outras áreas, tais como Antropologia, Comunicação, Linguística e Psicologia; os de Souza e Silva & Crescitelli (1998) especificamente focado em interrupção, com 80 minutos de gravação de inquéritos do projeto NURC/SP, NURC/RJ e NURC/Recife, que se organizam em diálogos, entrevistas e elocuções formais; os de West e Zimmerman (1979, 1975, 1983), sobre a interrupção, silêncio e interação entre gêneros distintos (homens e mulheres), na qual afirmam haver uma maior tendência de interrupção por parte dos homens do que de mulheres durante a interação; e, finalmente o trabalho de Deborah Tannen (1989), a qual critica metodologicamente o estudo de West e Zimmerman sobre a interrupção, pois busca um conceito mais situado evitando assim generalizações sem uma comprovação mais minuciosa dos dados.

Tannen (1989), analisando a conversa intercultural, é uma das poucas autoras que trabalha a interrupção com um olhar voltado para a polidez linguística e menciona o jogo de faces envolvido nesse processo interativo. A interrupção é vista como algo natural no processo interativo, mas a autora percebe como é essencial estar consciente sobre as implicações que uma interrupção pode conter para o curso normal da conversação.

A autora também pesquisa sobre as relações existentes entre diferenças de gêneros na conversação. Similarmente a autores como West e Zimmerman (1979), a autora discute questões sobre poder e controle relacionados à análise conversacional voltada para gêneros. Em pesquisas como dos autores citados acima, Tannen descreve como o estereótipo de que a mulher fala mais e por isso interrompe mais o homem está incorreto: achados demonstram que homens é que normalmente interrompem mais e buscam controlar mais a conversação. Entretanto, a autora alerta também para o perigo de generalizações, já que nem sempre a interrupção é algo negativo, sendo a pessoa que interrompe um “agressor” e o interrompido uma “vítima”.

Dessa forma, Tannen busca mostrar que a interrupção só deve ser encarada como um fenômeno negativo na interação quando o usuário que teve seu turno interrompido se ofender por esse fato. Por isso a autora também se interessa por questões de proteção à face descritas por pesquisadores do fenômeno da polidez, por julgar importante essa avaliação dos participantes durante a interação.

West e Zimmerman (1983), também criticados por Tannen, buscam focar sua pesquisa quanto ao número de vezes nas quais indivíduos do sexo masculino interrompem outros do sexo feminino e vice-versa. Os próprios Schegloff & Sacks (1973) citados também por Maynard (2013), já haviam criticado pesquisas nas quais o foco é centrado em aspectos mais macro ou gerais, favorecendo assim estereótipos, quando o autor deveria, segundo eles, focar na interação de forma específica: em como acontece e nas outras variáveis em questão, tais como a função da interrupção, por exemplo. O foco deveria estar então nos dados em termos qualitativos e que, quando utilizados dados quantitativos, eles não estejam apenas centrados em uma variável: o gênero, pois os resultados encontrados podem variar.

Essa crítica também é feita por Tannen, mostrando que nem mesmo esses resultados seriam tão efetivos em certos contextos como também podem ter sido interpretados de uma maneira superficial. Ela alerta que existem contextos de produção em que o gênero não necessariamente é tão importante, em vista do envolvimento ou tópico (pode ser mais importante interromper a fala do visitante para oferecer comida, em nível hierárquico/cultural) ou mesmo da situação de fala (uma aula presencial, por exemplo, coloca o professor como guia da interação, independentemente do sexo desse profissional).

5.1 O CONCEITO DE INTERRUPÇÃO

Como já afirmado acima, são poucos os estudos sobre interrupção, sendo o assunto inserido na organização de eventos com características e contextos diversos, no mais das vezes situações particulares da conversa informal. A interrupção é um recurso muito utilizado e normalmente encarado com naturalidade. A sua recorrência e o tipo de evento são determinantes para diferentes interpretações, daí sugerirmos que podemos classificar interrupções como mais **negativa**, **neutra** e até mesmo **positiva**.

Primeiramente, é necessário definir o conceito de interrupção à qual a pesquisa se refere, os seus tipos e quais são mais pertinentes para o estudo em questão. Marcuschi (1997) não busca desenvolver questões específicas sobre o tema interrupção, mas a conceitua como **um recurso utilizado para obter o turno durante uma interação**. Assim, não consideramos a auto-interrupção, mas somente aquela em que o falante corrente é interrompido pelo interlocutor.

Nesse estudo foram encontradas interrupções mais neutras, que não causaram um conflito direto e outras que causaram de fato um conflito ou foram negativamente avaliadas e foram chamadas de interrupções de **sarcasmo ou insulto**. Os dados são associados com a impolidez, pois as interrupções causadoras de conflitos são mais recorrentes do que aparentam ser a princípio. Como exposto, alguns autores como West & Zimmerman trabalham com um conceito de interrupção atrelado ao de poder social. A interrupção estaria ligada então a diferentes tipos de assimetrias. Essa assimetria é apenas um dos fatores que influencia a interrupção e

não o fator determinante. A interrupção em sala de aula não acontece apenas por parte do professor, que possui o maior poder nesse contexto específico, pois os alunos interrompem frequentemente.

A assimetria com certeza possui um papel importante no desenvolvimento e organização dos turnos, entretanto não é o único fator que influencia os interlocutores a interromper. Uma interrupção recorrente é por parte do professor para que apenas um aluno fale por vez, controlando assim quem fala primeiro e quem fala em seguida. A assimetria acontece em muitas vezes como um recurso gerenciador por parte do professor para organizar os turnos e a sequência e fluidez da aula.

Quando essa fluidez era interrompida com maior frequência e, conseqüentemente dificultava o desenvolvimento do tópico da aula, o professor sempre intervia. Em uma das aulas observadas, por exemplo, uma das alunas estava impacientemente perguntando ao professor a hora. A cada cinco ou dez minutos acontecia uma interrupção. O professor ao ver que a aluna não iria parar de perguntar, teve que ser mais rigoroso e dizer “Quando a aula terminar você vai saber, pare de continuar perguntando a hora”. Outro momento em que o professor teve que ser mais rígido foi quando uma das alunas estava espirrando sem proteger o rosto e o professor teve que parar a aula e pedir para ela usar um lenço, evitando assim proliferar o risco de contaminação com os demais colegas e com ele mesmo.

A pergunta da aluna sobre a hora e o espirro da colega contam como **turnos** de fala. A interrupção deve ser caracterizada como um **turno** que sobrepõe a o **turno** de outra pessoa, causando assim uma quebra na fluidez ou mesmo um conflito. Quando há de fato o conflito é possível haver impolidez, já que pelo menos um dos participantes considerou aquela fala ou **turno** como agressivo ou inapropriado.

Ademais, A interrupção, semelhantemente à impolidez deve ser analisada localmente, dessa maneira os tipos ou as motivações para as interrupções são definidas através das funções que realizam no discurso: interrupções para corrigir o outro, para encerrar um tópico, para fazer perguntas, para dar opinião, entre outras.

Como dito, Tannen (1989) discute a interrupção como algo que pode ser também colaborativo. Na pesquisa diferenciamos ações puramente colaborativas, como os sinais retroalimentadores ou *backchannels* das interrupções. Esses não

sofrem avaliações negativas e não ocasionam quebras na fluidez da fala dos participantes.

Nem todas as vezes em que tomamos o turno em uma conversa estamos interrompendo a fala do outro. Porém, reconhecer os momentos que permitem a inserção de uma nova fala, produzida por um novo falante nem sempre é tão clara. Quando a conversa envolve membros os quais são amigos ou próximos um do outro de alguma forma, a interação normalmente requer menos cuidado com o conteúdo das mensagens, com interrupções. Porém, quando ela ocorre em um ambiente institucional, no qual existem certas limitações ou condições específicas, tais como hierarquias em uma empresa ou ambiente escolar, essas relações alteram o gerenciamento da interação.

Em sala de aula, os momentos possíveis para interrupções são específicos e dependem bastante da avaliação feita pelos interlocutores sobre a mensagem. O professor por ter maior controle da interação e conseqüentemente mais poder na escolha dos tópicos desenvolvidos na aula e, até mesmo, da seleção dos falantes em algumas atividades (perguntas direcionadas para alunos específicos ou para a turma toda, por exemplo), pode potencialmente interromper mais ou fazê-lo com menos cuidado do que o aluno, por exemplo.

Algumas interrupções possuem funções exclusivamente pedagógicas no ambiente da aula se tornando mais complexas do que apenas um jogo de poder. O conceito aqui utilizado advém da análise conversacional e se baseia em Marcuschi (1997) como descrito acima, isto é, **são turnos sobrepostos com funções específicas** e em Liddicoat (2007) que considera a tomada de turno como a negociação de regras dos falantes quanto à organização dos turnos de maneira interativa, intuitiva e contextual. Ao considerar interrupção como fala sobreposta, no entanto, é necessário diferenciá-la do conceito de **sinal retroalimentador**, ou *backchannel*.

5.2 BACKCHANNELS: SINAIS RETROALIMENTADORES

Nesse momento é necessário fazer uma diferenciação entre interrupção e os sinais retroalimentadores ou *backchannels*. Diferentemente das interrupções eles mostram o envolvimento dos participantes na conversa sem, no entanto, tomar o turno para si, já que normalmente é compreendido como “estou te ouvindo” ou “estou compreendendo a mensagem”. Esses sinais são absolutamente necessários em qualquer interação, principalmente aqueles em que não existe a presença física dos participantes no momento em que acontece (caso da ligação telefônica, por exemplo).

Pipek (2007) a define como “(...) o dispositivo que fornece o *feedback* para o falante que possui o turno” (p.6). Esse *feedback* ou *retorno* pode ser inteiramente silencioso, podendo apenas ser um aceno de cabeça ou um gesto, mas também pode ser falado, como em “entendo”, “sei”, entre outros, ou ainda com a repetição de sons tais como “humhum”, “uh-huh” ou “hum”.

Essas formas indicam não apenas a compreensão da mensagem, mas podem ser um sinal para o falante da vez continuar a sua fala. Na sala de aula esses sinais não acontecem da mesma maneira em que uma conversa entre duas pessoas apenas. As lacunas de compreensão normalmente são preenchidas pelo professor através de perguntas para os alunos, como “estão entendendo?” ou um simples “Ok?” ao qual os alunos podem responder positivamente ou gesticularem que estão compreendendo o comando ou a explicação do tópico da aula.

A ausência de uma indicação de compreensão na aula pode gerar lacunas ou silêncios. O silêncio durante uma atividade escrita ou manual é positivo, mas dificilmente é positivo em situações de pergunta e resposta, quando o silêncio gera uma série de constrangimentos para alunos e/ou professores.

Os sinais retroalimentadores estão presentes na aula normalmente em perguntas que requerem uma resposta de “sim” ou “não”: um dos exemplos mais comuns é quando o professor precisa confirmar se os alunos entenderam as instruções para realizar uma determinada atividade e faz perguntas para ter esse retorno dos alunos em frases como “got it?” (“entenderam?”) ou “okay?”.

Uma interrupção com tomada de turno na maioria das vezes não é caracterizada por utilização de sinais retroalimentadores, já que eles não causam uma quebra do fluxo da interação. Entretanto, quando esses sinais têm frequência muito grande por parte do interlocutor, isso poderia ser caracterizado como tomada de turno, logo uma interrupção que pode ocasionar impolidez. O conflito acontece justamente nesses momentos de transição no qual um dos participantes acha que o outro terminou seu turno ou quando há um intervalo maior entre as continuações de fala do mesmo interlocutor.

Pipek (2007) ao analisar os sinais retroalimentadores, não utiliza a palavra interrupção de forma literal nos seus dados, mas apenas se refere a eles como “tomada de turno” (*turn-taking*). Ele está correto por diferenciar os dois, pois os sinais retroalimentadores acontecem para complementar o que foi dito anteriormente pelo interlocutor ou confirmar a atenção dada ao seu turno de fala. Schegloff e Sacks (1973) já mencionam momentos de transição de fala sem se deter muito nesses momentos especificamente, mas na organização da conversação como um todo. Os últimos ainda afirmam que em outros contextos e eventos, essa organização possa ser um pouco diferente com algumas regras tendo prioridade.

Esses sinais retroalimentadores são importantes na aula e contam como turno, mesmo quando os alunos não enunciam qualquer coisa, mas apenas acenam positivamente ou dão algum sinal de estarem compreendendo. A interrupção acontece normalmente quando há dúvida de quem deve falar em seguida, quando há pausas ou outro tipo de lacuna causadora dessa incerteza de quem deve prosseguir falando. Reconhecer esses sinais ou pistas nem sempre é fácil ou claro e por isso acontecem sobreposições. Elas são necessárias para o desenrolar da aula e vitais para a compreensão e negociação presente na sequenciação dos tópicos e dos turnos dos participantes. Interromper o outro tem sempre um objetivo e nem sempre acontece de forma negativa, ou pelo menos com uma intenção negativa.

6 UMA ANÁLISE DAS INTERRUPÇÕES NA AULA DE INGLÊS

Três elementos são essenciais para o trabalho aqui desenvolvido: o *gerenciamento da interação*, como o aspecto mais macrotextual e a impolidez, como consequência do conflito e pelas avaliações negativas por parte de pelo menos um dos envolvidos na interação, causada, em grande parte por interrupções com características variadas e que acarretam consequências diversas para os envolvidos na interação.

Os tipos de interrupção contidos nesse trabalho partem dos próprios dados e de interpretações do analista, sendo dessa forma um conteúdo original e único advindo da própria pesquisa. Eles estão divididos em duas categorias principais baseadas na autoria: **interrupções do professor** (5.1) e **interrupções dos alunos** (5.2) as quais estão divididas em outras nove subcategorias: são quatro os tipos de interrupção do professor (5.1.1 – 5.1.4) e cinco dos alunos (5.2.1. – 5.2.5). Os nomes atribuídos a cada uma delas se deve à função na interação. Vamos argumentar que – à luz do contexto pedagógico – muitas dessas interrupções não podem ser interpretadas como negativas, mas sim como neutras, com exceção daquelas usadas para **sarcasmo ou insulto**.

O professor interrompe o aluno buscando principalmente: a **manutenção do tópico**, a **checagem de conhecimento**, para uma **correção situada**, para uso de **sarcasmo ou insulto**. Já os alunos interrompem o professor e outros alunos principalmente para: introduzir **perguntas sobre o tópico** e **perguntas fora do tópico**, para **turno auto iniciado**, por **hetero correção** e **sarcasmo ou insulto**.

6.1 AS INTERRUPÇÕES DO PROFESSOR

Essas interrupções, como já exposto, se dividem em quatro tipos diferentes. Algumas delas estão diretamente relacionadas com estratégias didáticas, como o caso da *correção*, a qual tem uma preocupação de evitar a permanência de um erro de pronúncia ou gramatical. Porém, esses tipos de ações durante o curso da aula podem dificultar o envolvimento e a própria recepção e desempenho nas atividades por parte dos estudantes.

Como já dito anteriormente, as aulas de Inglês presentes em cursos de idiomas, isto é, as mais comunicativas, dependem muito da participação dos alunos, não se enquadrando muito no modelo de aula expositiva. A aula pode conter partes expositivas, mas é muito mais voltada para dar oportunidade aos alunos para que possam realizar atividades nas quais utilizem o idioma de maneira indutiva, isto é, sem necessariamente estar explicando expressões ou estruturas gramaticais, mas usando a língua o máximo possível, mesmo com certos erros, para através da prática ir internalizando os conteúdos.

6.1.1 Interrupção para manutenção do tópico

O primeiro tipo de interrupção que será discutido busca a **manutenção do tópico**. Esse tipo de interrupção é frequente e tem por objetivo garantir a atenção dos alunos evitando desvios da atividade em execução no momento. Desentendimentos podem surgir, como no mostrado a seguir, quando a professora faz a seleção de um falante específico para responder uma pergunta. Algumas perguntas são colocadas para toda a turma, entretanto nem todas elas são direcionadas para um aluno que queria se voluntariar. O **exemplo 1** abaixo mostra como esse tipo de interação na aula é sensível para ambos professor e aluno. Nele a professora seleciona um aluno para responder uma pergunta, porém, ao ver que ele não iria conseguir, ela direciona para um outro o qual ela tem certeza que responderá corretamente:

Exemplo 1 (aula 1 – Avançado 1 – Curso A) interrupção para manutenção do tópico

Contexto: Professora pergunta aos alunos as respostas do exercício de listening.

1. P: All right, read number six please A1.
2. A1: Is very proud about something.
3. P: What is he so proud about?
4. A1: His Oscars.
5. P: His?
6. A1: Oscars.

7. P: Great. What about number 7. A2, please.
8. A2: (Inaudível) An insecure person.
9. P: Who's that one?
10. A2: É: (...) Lionel.
11. P: Okay. Why is he insecure about? I mean, does he mention anything?
12. A2: (aluno procura a resposta no livro) (P8s)
13. **[Does he mention anything about being insecure?]** (P4s) Or is he just insecure in general? (P3s) Does he mention anything, A3?
14. A3: Yes.
15. P: Yeah.
16. A3: ??? Feels inferiority. (A3: Se sente inferior)
17. P: WOW ??? So he feels inferior towards people.
18. Yeah.
19. P: And number 8?

Na linha 10, já é possível notar a hesitação do aluno em responder a primeira pergunta. A professora pressiona o aluno A2 repetindo a pergunta duas vezes na linha 11 e mais uma na linha 13, uma a cada pausa das perguntas que direciona a ele. Como observou que o aluno não saberia responder, ela direciona a pergunta para aquele que mais respondeu corretamente às perguntas anteriores, o aluno A3.

Ainda na linha 11 é possível observar inúmeras lacunas devido às pausas mais longas sem resposta do aluno. A professora, por querer prosseguir o mais rápido possível dá andamento à aula selecionando outro aluno para responder. Na linha 19 ela continua a aula normalmente e não faz qualquer tipo de menção ao ocorrido ou faz uso de qualquer ação reparadora. Nota-se a preocupação em continuar com o foco na aula e perder a menor quantidade de tempo possível com dúvidas para dar andamento à lição.

Esse tipo de pergunta direcionada a um aluno específico é difícil tanto para o professor, que não obtém a resposta que espera, quanto para o aluno que fica com

o turno sem poder contribuir para o andamento da aula por não saber a resposta correta.

Pode haver muitas razões para acontecer uma situação desse tipo: o comando não foi compreendido em sua totalidade pelo aluno, ou pode não ter havido tempo suficiente para a realização da atividade. O fato é que o aluno não conseguiu responder à pergunta e devido ao ritmo da lição não participou tão efetivamente. Os alunos podem ter avaliado a ação da professora como positiva, por ter tirado o foco do aluno com dificuldade e ter continuado a aula ou como rude, por não ter dado tempo necessário para que o aluno, mesmo com dificuldade, respondesse à questão e por tê-lo “destacado” para os outros como não sendo capaz de suprir a resposta correta para atividade. A interpretação de que a professora pode ter sido rude advém das inúmeras pausas e das perguntas seguidas para um único aluno específico.

O **exemplo 2** que segue possui também alguns tipos diferentes de interrupção. Na linha 6, o professor busca tirar dúvidas a respeito daquilo que o aluno fala na linha 5. Uma interrupção que visa colaborar com a compreensão não apenas dele como também dos outros alunos. O discurso permeado de hesitações e pausas na linha 5 também poderia ser chamado de auto interrupção, já que o aluno tem dificuldade em dar continuidade ao seu turno, mas busca manter também seu turno através dos alongamentos de vogais em “uh:” e ao dizer “hm:” As repetições também são constantes no seu discurso: o marcador “like” aparece inúmeras vezes como forma de dar continuidade, mas prefacia normalmente uma nova hesitação, o que torna o período descontínuo e permeado de pausas, que pode ser interpretado como falta de certeza. No exemplo há também a formulação na língua alvo, o que dificulta um pouco também a sequência do turno.

O exemplo a seguir contém não apenas um tipo de interrupção: na linha 11 e 12 o professor lança uma pergunta para os outros alunos, sendo uma **interrupção para checagem de conhecimento** (item 5.1.2). A interrupção para **manutenção do tópico** acontece apenas ao final na linha 21. Assim como este, alguns outros exemplos contêm mais de um tipo de interrupção. As subcategorias aqui presentes não excluem outras. No exemplo abaixo os alunos discutem temáticas do livro de forma a argumentar como estaria a situação cem anos depois:

Exemplo 2 (Aula 2 – Avançado – Curso B) - Interrupção para manutenção do tópico

Contexto: Aluno escolhe um tema do livro para falar.

1. A1: ok (...) I choose medicine
2. P: medicine?
3. A1: yes (...) I think (...) like (...) hm: a hundred years from now (...) we don't uh (...) we won't have any doctors (...) they will (...) hm: create a type (...) a kind of machine (...) that is like a:(...) smaller than nanotechnology and (...) like (...) that (...) they they will inject this kind of technology (...) technology in the babies and they: like (...) they could uh: I don't know how to say that (...) they could uh: retard(...) they could uh: stop any disease that the human could be
4. P: they could work as a: self defense
5. A1: yes: like this and uh: if like (...) if you buy that technology like (...) you could have a: is like a warning like (...) like a cellphone that would shh (faz sinal mostrando algo no celular) is like a note if something is wrong and (...) you can (...) like (...) put a: kind of medicine that could help this (...) you know? is like (...) will not be doctors that would take care of you will be machines and **[the:**
6. P: **[and they're inside you?]**
7. A1: yeah (...) inside you
8. P: fascinating
9. Ax: (risos)
10. P: yeah (...) kinda crazy but fascinating
11. A1: BUT, I think (...) they they they tend to put they already researched to put uh: nano: chips in in babies' brain (...) so I think everything is possible (...) **[like**
12. P: **[what do you guys think of that?]**
13. A2: I think in a very soon future you'll get on the: (...) you can get a son and you can say oh I want a son like this this this this
14. A1: but I think that (...) this technology actually happens in the future the government will be (...) like take care of some of the problems like (...) if the: like (...) if the people have a better health
15. P: they wouldn't be getting sick
16. A1: there wouldn't be cancer so they will live more so there will be more people in the world (...) and this is a problem
17. P: they are gonna find (...) they are gonna find a way to kill people (risos)

18. A1: exactly (...) so **[I think this is**

19. A3: **[I think**

20. A2: **[they could control like (...)** (risos)

21. P: **[look (...) look (...)]** our our social uh: previdency is
having problems because people are applying later (...) people

A interrupção acontece nos turnos que aparecem nas linhas 18, 19, 20 e 21. Nelas A3, A2 e A1, além do próprio professor, se alternam até o professor retomar o turno na linha 21 e reorganizar o curso da interação. A aluna A1 concorda com o professor e é interrompida por A3, que por sua vez é também interrompido por A2 para a palavra finalmente ser retomada pelo professor.

Essa alternância é comum e pode até ser interpretada como colaboração em torno do tópico central, já que todos estão sempre se comunicando sobre um tema em comum. Entretanto, como ninguém dá continuidade ao turno, há sobreposições até que o professor, participante com maior poder, se auto seleciona e continua com a aula.

O par das linhas 7 e 8 também mostram um desafio por parte do professor ao dizer “fascinante”, já que no turno seguinte gera o riso de todos os alunos, que interpretaram a fala do professor como de descrença ou sarcasmo (*banter*) o que é reforçado pela continuação da fala do professor na linha 10, quando diz “meio louco, mas fascinante”. A ênfase do aluno na linha 11 em “MAS” demonstra que ele percebeu a descrença do professor quanto ao seu ponto de vista. Isso fica ainda mais claro quando o professor o interrompe na linha 12 e faz a pergunta para todo o resto da turma, terminando abruptamente o turno de A1 na linha 11.

Novamente nesse exemplo é possível perceber o poder do professor (linha 21) sendo usado para decidir quem fala em seguida e quem não deve mais falar. No **exemplo 1** acima, a professora fez o mesmo, porém ela selecionou o aluno que acreditava ser o que responderia corretamente a sua pergunta. Nesse exemplo, o professor lança a pergunta para o resto da turma, esperando uma resposta mais possível, porém os outros alunos continuam com o foco em uma tecnologia imaginária e menos realista.

A1 participa mais uma vez nas linhas 14 e 16, para novamente ser desacreditado por mais sarcasmo do professor na linha 17 quando diz “Eles vão descobrir um jeito de matar as pessoas” discordando do que o aluno disse na linha 16 sobre existir uma cura para o câncer e outras doenças no futuro.

Para retomar o turno o professor repete duas vezes a palavra “olhem/vejam” de maneira enfática para chamar a atenção dos alunos na linha 21, interrompendo assim as sobreposições de sua fala iniciada na linha 17 dando continuidade à aula.

As interrupções têm como principal característica essa tomada de turno por parte do falante que não possui a palavra. Elas nem sempre são negativas, podendo ser bem ofensivas ou diretas, principalmente para o falante que perde o turno, como é possível ver no exemplo abaixo, quando a professora além de sobrepor a fala do aluno, também encerra o tópico para continuar com a sua aula:

Exemplo 3 (Aula 6 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para manutenção do tópico

Contexto: a professora discute os exemplos mostrados em vídeo de vários comerciais de televisão com publicidade de produtos.

1. A1: The girl (P4s), the food, the drink, the happiness **[the many times**
2. P: **[The Happiness (P3s) Ok, so what all the people in this commercial had in common?]**

Na linha 2, a professora fala ao mesmo tempo que o aluno A1, ocasionando uma sobreposição. Em seguida ela ainda o interrompe novamente na linha 2, quando dá fim ao tópico discutido, relativo às características do comercial do vídeo que foi passado para os alunos e faz uma pergunta mais específica sobre o que foi mostrado, logo depois da pausa (P3s).

6.1.2 Interrupção para checagem do conhecimento

Em outros casos uma pergunta pode gerar uma pressão no aluno, como é o caso da categoria de **checagem de conhecimento**. As perguntas do professor

difícilmente são sobre algo fora do tópico, por isso não está incluída uma subcategoria para isso, como acontece no caso dos alunos que já fazem um pouco mais de perguntas desse tipo. O **exemplo 4** tem algumas interrupções e a mais expressiva é para fazer *perguntas* para os alunos:

Exemplo 4 (Aula 1 – Avançado – Curso B) Interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: alunos leem uma pergunta por vez e depois fazem perguntas entre si, mas eles falam muito baixo.

1. P: finished?
2. Ax: finished
3. P: ok so let's have a discussion (P2s) Do you like plain hamburger?
4. A1: hum:.. **[No]**
5. A2: **[No]**
6. A3: I like, I like the meat and the (P2s) I like I like **[but I don't prefer (P2s) (risos)]**
7. P: **[Only bread and meat, ok?]**
8. A1: yes, yes. **[You eat?]**
9. A3: **[Everyday]**
10. P: Bread and meat only (P3s) no vegetables, no (P3s) no, no. Ok, so (P3s) do you prefer any organic food?
11. A2: No.
12. P: No?
13. A2: just normal food.
14. A1: Yes.
15. A2: organic food is expensive.
P: Organic food is expensive (risada) still expensive (P2s) remember that uh (P2s) food causes cancer
16. A2: Yeah.
17. P: Everything causes cancer
18. A2: **[So leave]**
19. P: **[Kids just (P3s) be prepared. (risos)]**
20. A2: **[For cancer]**
21. A1: **[For cancer]** (risos)

O **exemplo 4** acima conta algumas interrupções, primeiramente nas linhas 4 e 5, 6 e 7 e em seguida nas linhas 8 e 9 e finalmente uma sobreposição nas linhas 18 a 21.

A primeira interrupção na linha 1 acontece devido ao professor não direcionar a pergunta, constituindo respostas em coro dos alunos. Os alunos respondem quase que simultaneamente às perguntas do professor. Porém, a continuidade do turno acontece por parte de um aluno que não falou simultaneamente, mas que continuou com sua fala na linha 6.

Na linha 9 já acontece uma interrupção um pouco diferente, no entanto ela diz respeito ao tópico e o aluno A3 apenas não deixou o turno do professor terminar efetivamente para responder à pergunta. Porém, sua resposta mostra um nível alto de interesse pelo assunto, já que visava participar ativamente da discussão proposta durante a aula. A interrupção nas linhas 20 e 21 no entanto são interrupções completando a mensagem do professor que, aparentemente não tinha pensado de imediato em relacionar com a doença que discutiam, mas não se incomoda com a brincadeira dos alunos, pelo contrário, ri com eles.

Nas linhas finais, 20 e 21, novamente o professor direciona uma afirmação para o grupo todo e por isso gera uma sobreposição ou fala simultânea de A2 e A1, que respondem à pergunta do professor em tom de brincadeira.

No diálogo abaixo acontecem inúmeros turnos que completam o turno anterior como forma de respostas indiretas:

Exemplo 5 (Aula 1 – Avançado – Curso B) interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: os alunos discutem com o professor o vocabulário de uma atividade ao fazer perguntas

1. A1: teacher what's the difference between mince and chop?
2. P: Chop is to: I don't know if their synonyms but chop is to cut in small pieces (...) mince is probably the [same].
3. A2: [E fatiar?
4. A1: [é: fatiar]
5. P: [Fatiá:] is to slice
6. A1: Yeah.
7. P: to slice a: fatiar (...) slice (...) yeah? the verb? Ok (...) [u:
8. A2: [To slice?]
9. P: Yeah to slice (...) next one is to:
10. A1: Toss.
11. P: Toss is like this (faz gesto com a mão) just throwing lightly, yeah? some people fry eggs and they like (...) yeah? you toss it (...) ok? Jogar (...) right? next one it to?

12. A3: whisk?
13. P: to whisk is to (...) like (...) when people (...) when some people are preparing cakes they WHISK the mixture (...) like (...) like cakes **[or pies**
14. A2: **[Esse eu sei**
15. P: **[how do we say that in portuguese?]**
16. A1: **[Teacher?**
17. A2: **[bater?]**
18. P: bater yes bater

Na linha 4 em que A2 pergunta se a tradução é “fatiar” e na linha 8, aproveitando a hesitação do professor, o aluno A2 já continua perguntando sobre as outras palavras do exercício.

Já a partir da linha 15, existe uma preparação para a resposta da pergunta sobre a palavra “whisk” que acontece na linha 13. Porém só é respondida na linha 18 na qual o professor diz que é a resposta correta no turno seguinte. Novamente o turno de A2 que diz “esse eu sei” na linha 15 é tomado pelo professor que segue com a pergunta na linha 16, perguntando como se diz a palavra em Português. Entretanto, novamente não há quebra no tópico nesse momento já que o mesmo aluno tem a oportunidade de responder à pergunta em seguida. Entretanto, o turno de A1 na linha 17, quando chama o professor, é ignorado para dar andamento à lição. Isso apenas mostra mais uma vez o alto envolvimento dos participantes que já inferem a organização dos turnos subsequentes e rapidamente introduzem o seu turno ainda na fala do outro. Porém, o professor deve estar atento para que o aluno não interprete que ignorou uma pergunta que foi feita de maneira deliberada, pois ele pode não se sentir incentivado a participar de atividades subsequentes.

Quando o aluno se mostra hesitante em responder é muito comum o professor usar essa lacuna para agir como no **exemplo 6** abaixo:

Exemplo 6 (Aula 1 – Avançado – Curso B) interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: alunos discutem o conteúdo da aula anterior na qual o professor usou vídeos para promover uma discussão

1. P: What else?
2. A1: We talked about words **[to: (P3s).**

3. P: [To?]
4. A1: Oh! To: (...) I remember something like (Inaudível) Two things to make a (???)
5. P: Humhum. And do you remember any other videos I brought (...)

Nesse trecho, o professor faz a pergunta para todos os alunos sobre a o que viram na aula anterior. Alguns alunos já haviam respondido algumas coisas e ele tenta recuperar mais algumas informações antes de seguir a aula, na linha 5. Na linha 2, o aluno hesita alongando a palavra *to* (para) e busca manter seu turno. Em vista da demora em obter uma resposta o professor pressiona o aluno repetindo a palavra alongada em forma de pergunta. O aluno repete o “to” duas vezes: na linha 2 e o que ia dizer na linha 4 ao iniciar falando “eu lembro” e depois completa finalmente a frase ao iniciar em “Duas coisas”.

Diferentemente do exemplo 1, na qual a interrupção tinha mais a função de continuar a aula o mais rápido possível ao passar o turno para o aluno que sabia a resposta, nessa o professor tenta compreender o que o aluno pretende dizer, com a intenção de ajudá-lo, já que ainda não consegue compreender exatamente o que ele quer dizer. O sinal retroalimentador (PIPEK, 2007) “humhum”, na linha 4, também tem o propósito de reconhecer a sua contribuição de forma positiva, deixando claro que o tópico à qual ele se refere foi também um dos assuntos discutidos na aula anterior.

Entretanto, a repetição do professor nesse caso da mesma palavra que o aluno usou é uma estratégia para que aluno responda de maneira completa o que foi perguntado. O aluno não sabe ao certo, mas dá o seu máximo para lembrar, porém caso ele não conseguisse, poderia ser constrangedor da mesma forma que o exemplo anterior.

A questão da interrupção para *correção*, por outro lado, é um questionamento constante para muitos professores de Inglês. Muitos professores utilizam estratégias de correção da fala dos seus alunos no momento em que elas acontecem ou quando o aluno responde a algo sem muita convicção (com a construção da frase em tom de pergunta). Entretanto, estratégias mais indiretas de correção, como por exemplo através da repetição das palavras ou expressões pronunciadas

incorretamente pelo aluno da maneira correta pelo professor em outro momento da aula, vêm trazendo bons resultados (RODRIGUES et al, 2013).

A interrupção da fala do aluno para corrigir é incisiva e direta (linha 3). Muitos professores relatam preferir esse método por ser mais seguro por não esquecerem das palavras ou mesmo de corrigi-las em outro momento e o aluno ficar sem esse retorno. Alguns alunos também preferem essa correção porque relatam aprender melhor dessa maneira. Apesar desses aspectos positivos nem sempre o aluno se sente confortável ao sofrer correções da sua fala em público, já que o restante da sala percebe as correções, e porque se caso elas forem muito frequentes, mais evidência dos erros do aluno será percebida. Nos casos observados, a correção no momento do erro, principalmente de pronúncia, era um recurso bastante recorrente. Os professores se preocupavam em mostrar a forma correta imediatamente ao aluno, o corrigindo diretamente, mostrando o correto, ou simplesmente pronunciando logo em seguida a palavra da maneira correta, interrompendo a sequência de fala do aluno.

6.1.3 Interrupção para correção situada

Nesses momentos de **correção situada** o professor corrige não apenas erros gramaticais, mas afirmações incorretas ou incoerentes do aluno, como é o caso do **exemplo 7** abaixo:

Exemplo 7 (Aula 6 – Avançado 1 – Curso A) interrupção para correção situada

1. P: What are the specifics that make you want an apple computer rather than a Toshiba?
2. A1: They are famous?
3. P: They are famous. Nutella is famous. Well (...) what are the other features you told me?
4. A2: The common sense that the brand is good.
5. P: Yeah. Everybody knows that the **[brand**
6. A2: Yeah. Everybody knows that. It is a **[common sense**

7. P: [Everybody tells
8. A2: [Yeah Everybody tells is better]

No **exemplo 7**, a professora interrompe o aluno na linha 5 para concordar com o que ele estava dizendo, porém, ela é interrompida com uma repetição do aluno que, praticamente é o mesmo que ele estava dizendo anteriormente como acréscimo de “todo mundo sabe disso” (“everybody knows that”). Porém, a fala do aluno praticamente não sofre uma interrupção real porque ele continua a dizer o que havia mencionado anteriormente quase sem nenhuma pausa. O próprio turno se organiza de maneira quase que integralmente de forma competitiva pelo turno, como é possível observar na linha 7, quando a professora mais uma vez interrompe o aluno para mencionar que “todo mundo diz” (“everybody tells”), mudando sutilmente a frase, discordando da afirmação do aluno A2, ao que ele concorda na linha 8, quase que repetindo as mesmas palavras da professora.

O turno que configura uma interrupção se encontra na linha 7, por parte da professora, pois causa real quebra no turno do aluno. Já nas linhas 4, 5 e 6, o aluno ignora a fala da professora (linha 5) e completa aquilo que havia começado a falar na linha 4. Os momentos de sobreposição em sala são momentos semelhantes a momentos de silêncio do ponto de vista funcional, nos quais ninguém está em posse do turno.

As sobreposições no contexto de sala de aula de língua estrangeira também têm relação quanto à questão do silêncio e do seu papel para a organização do diálogo. Em momentos nos quais a turma se excede e no qual todos falam ao mesmo tempo, causando uma desorganização momentânea na aula, o professor consegue, em alguns momentos, garantir o turno sem precisar falar nada, apenas permanecendo no centro da sala em silêncio e observando os alunos, o que conta como um turno. Em outros precisa chamar a atenção dos alunos e sinalizar para eles que é necessário continuar a aula.

Barros (2001) faz menção a esse tipo de estratégia de silenciamento do professor em sala de aula, que em muitas vezes gera os resultados esperados, isto

é, que alcança a expectativa do professor: a de recuperar o turno e voltar a ter o controle do andamento da lição.

O silêncio, segundo Tannen (1989), depende bastante do “(...) ritmo, do tempo dos turnos e das pausas entre eles” (p.68), pois o interlocutor se sentirá confuso por não saber os momentos em que pode falar e os que deve apenas escutar, já que interpretará as pausas maiores como momentos para falar, quando na verdade é apenas o ritmo específico do indivíduo. Ela ainda diz que “Este irritante fenômeno tem sérias consequências porque o uso dessas estratégias linguísticas é culturalmente variável”²² (p.68). Ela cita inúmeros casos em comunicação entre culturas diferentes na qual algumas culturas esperam mais para falar quando há pausas do que outras, causando assim problemas na fluidez da conversa.

O silêncio na aula também acontece por lacunas deixadas entre turnos, na qual não existe nenhuma pista (GUMPERZ, 1981) de que o turno vai continuar, se tornando assim um convite para os alunos ou mesmo para o professor que deseja recuperar o turno de fala. No exemplo 1, dado anteriormente, essa lacuna é representada pela falta de resposta à sua pergunta.

Exemplo 8 (Aula 2 – Avançado – Curso B) interrupção para correção situada

Contexto: nesse momento da aula os alunos foram instruídos a escolher um tema apresentado em uma página do livro e falar sobre o tema escolhido.

1. P: so (...) it's you, A1
2. A1: oh (...) ok
3. P: what are you going to talk about?
4. A1: transportation?
5. P: ok

²² “This irritating phenomenon has serious consequences because the use of these linguistic strategies is culturally variable”.

6. A1: so (...) I think (...) in a future time (...) cars (...) and not only cars the others ways of transportation will probably fly? Like (...) in the movies and maybe scientists will find a way to make (...) teletransportation happen but only few people will have access to it
7. P: it's gonna be very segregative
8. A1: yes (...) so the majority of people will still have to use cars and (...) that stuff (...) and being optimistic maybe the public transportation will be free so much more people (risada) will use buses and trams and will be less cars in the street (...) and they also they'll also get faster and (...) yeah (...)
9. P: that's it (...) do you (...) do you think she: exaggerated in her opinion?
10. A2: no: no teacher i hm (...) think the cars will not exist and the (...) [I
11. P: **[there will be no cars?**
12. A2: **[There will be no cars**
13. A3: **[I disagree with her]** that would be so sad of having (...) because (...) look at my thoughts (...)
14. Ax: (risadas)
15. A3: if you were (...) if you were (...)
16. P: long time ago we **[were**
17. A3: long time ago **[we didn't born**
18. P: **[we weren't born]**
19. A3: we weren't born on the invention of (...) we weren't born on the special (...) on the spacial expansion
20. P: and NOW?
21. A3: today (...) it will take a long time for us to do: (...) something else
22. P: yeah(...) maybe
23. A3: this is what I sense

O **exemplo 8** mostra dois tipos de interrupção da linha 10 à linha 14. A primeira interrupção parte do professor na linha 11 que faz a pergunta utilizando quase o enunciado por completo da linha 10, no qual a aluna diz que os carros deixarão de existir. A interrupção é como forma de confirmação daquilo que a aluna falou no turno anterior, ao que ela repete na linha seguinte de forma enfática. Essa repetição como forma de interromper o professor visa confirmar a certeza que a aluna tinha do seu argumento.

A fala do aluno A3 na linha 13 é um tanto diferente. Principalmente no início quando interrompe a aluna dizendo não concordar com ela. Ao não concordar, o aluno se coloca diretamente contrário à opinião da colega. O fato do aluno A3 não conseguir argumentar em favor dessa opinião de maneira mais organizada causa o riso dos colegas, na linha 13. O riso nesse caso conta como turno dos outros alunos e torna a face do aluno extremamente sensível nesse momento. O professor não faz qualquer tipo de sinal de reprovação, mas deixa que ele continue. Além disso, o professor interrompe diretamente o aluno para fazer uma correção gramatical na linha 18. A correção direta também espera que o aluno repita a frase corretamente, o que acontece em seguida na linha 19, sendo um par adjacente (correção x repetição)

A linha 20 também é potencialmente conflituosa quando o professor fala “E AGORA” de forma enfática direcionando ao aluno; ele está dizendo, indiretamente: “você não completou seu pensamento, fale de forma clara”. Novamente o professor é reticente e diz “Sim (...) talvez” seguido de micropausa após o “sim”, de certa maneira diminuindo a opinião do aluno, ao que ele responde ao final “Isso é o que eu sinto” ou algo como “essa é minha opinião”.

No **exemplo 8** fica claro que a disputa pelo turno é maior, já que a discussão pode dividir pensamentos e gerar turnos de “resposta” com uma opinião contrária ao do falante anterior. Na situação em questão, por ser uma discussão mais informal, na qual os participantes podem falar mais livremente, desde que tentem falar em Inglês e estejam produzindo as construções corretas, o uso de linguagem mais direta, como a utilizada pelo aluno A3 em “Eu discordo dela” podem ser menos ameaçadores à face.

A pergunta do professor da linha 11, provavelmente buscava fazer os alunos questionarem seus pontos de vista e gerar a discussão de possibilidades futuras envolvendo o tópico de transporte. O ambiente também é propício para que os alunos falem suas opiniões sem, no entanto, haver qualquer consequência direta em termos de avaliação e/ou reprovação, já que são suposições de algo que pode ou não acontecer. Nesse exemplo não há qualquer sinal de ação reparadora, pois os participantes não julgaram como necessária. Entretanto, a fala do professor nas linhas 18, 20 e 22 soa bastante impolido, principalmente diante da última linha em

23, na qual o aluno diz “Isso é o que eu sinto”. Um fator que ameniza um pouco se deve ao professor ter um relacionamento bom com os alunos, mas nem sempre os alunos saem livres de constrangimentos.

No **exemplo 9**, a professora utiliza um *listening* primeiro e diz que dividirá os alunos em grupos para uma competição. Ela já havia feito a pergunta sobre os grupos antes do *listening*, mas disse que dividiria apenas depois dele:

Exemplo 9 (Aula 3 – Avançado – Curso B) - Interrupção para correção situada

1. P: So, but I need to know who is going to be group A and who's going to be group B.
2. A1: A.
3. A2: A.
4. A3: A.
5. Ax: **[(Risos)]**
6. P: **[No, sorry]** (Olhando para os alunos) A, A, A, B, B, B and you (P2s) no, B.
7. Ax: (Risos)

Na linha 1 ela recupera a pergunta que fez antes do *listening*. Os alunos A1, A2 e A3 escolhem ficar no mesmo grupo, o grupo A. Vendo que os grupos iam ficar provavelmente desbalanceados, a professora mesmo escolhe os grupos, interrompendo a seleção deles na linha 6. Apesar dos alunos não terem reagido negativamente à escolha dos grupos feita pela professora na linha 6, o fato permanece que ela primeiro pede para que eles se dividam, mas os interrompe e decide sozinha como os grupos se organizariam.

Mais uma vez, no **exemplo 9** o professor usa de seu poder para decidir sobre a organização da aula e sua sequência. Não são raros os casos em que os professores fazem esse tipo de escolha para evitar problemas durante o curso natural da aula.

No **exemplo 10**, nas linhas 2 e 3, a professora corrige o aluno porque ele fala em português quando deveria falar a língua alvo:

Exemplo 10 (Aula 2 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para correção situada

Contexto: A professora discute algumas palavras do exercício passado para os alunos e tenta incluir um dos alunos na aula, já que que ele acabava de chegar.

1. P: Do you understand the expression? To get rid of? You have something and you don't want that anymore. It's like, in Portuguese it would be something similar to [se livrar de], to get rid of that.
2. A1: I came from the (...) **[a pé?**
3. P: **[Walking]**. You came walking? Why?
4. A1: Because my bus: (...) I (...) I (P2s) take two buses. But, I take the one that (P3s) stopped.

O trecho da aula contém duas dúvidas do aluno A1 o qual é questionado sobre o seu atraso na aula. Ele tenta explicar, mas hesita ao não conseguir os equivalentes para as expressões “se livrar de” e “a pé”. A professora inicia a explicação perguntando para o resto da turma (linha 1) e por notar pela expressão de dúvida no rosto dos outros alunos recorre ao Português, ao utilizar uma tradução, mas logo volta para a língua alvo, o Inglês.

Na linha 3 é possível notar uma correção de vocabulário da professora, nesse caso porque o aluno A1 ele não conseguiu lembrar da expressão “a pé” em inglês. Essa interrupção, foi considerada por ter tido a função de corrigir o aluno e de tentar trazê-lo para o inglês, já que a única expressão que o aluno A1 usou em Português foi “a pé”. Além disso, a professora não apenas o corrigiu, mas ainda fez mais duas perguntas seguidas, continuando o turno dela.

O último turno da interação do aluno, na linha 4, possui inúmeras hesitações, isso porque ele fez um esforço para não usar mais o Português, já que havia sido chamado a atenção na fala anterior há alguns segundos pela professora. Essa outra fala do aluno, na linha 4 dá mais suporte para a ideia de ele ter considerado a fala da professora como uma correção, já que ele apesar de hesitar mais de duas vezes, isto é, de ter tido dificuldade de responder as perguntas no idioma, ele não utiliza nenhuma outra palavra em Português.

A professora passa novamente o turno para o aluno com uma pergunta, fazendo com que ele participe mais uma vez da aula mesmo tendo chegado atrasado.

No nível avançado eram muito comuns as dúvidas com falsos cognatos, com expressões idiomáticas, vocabulários específicos, entre outros. A professora poderia ter falado “on foot” (a pé) o que corresponderia a uma tradução mais literal, mas que poderia causar dúvida também, por isso recorreu a “walking” (andando) na linha 3 para evitar qualquer outro problema.

No **exemplo 11**, existe mais de um tipo de interrupção. A mais expressiva é a de correção, por isso se encontra nessa subcategoria:

Exemplo 11 (Aula 2 – Avançado - Curso B) interrupção para correção situada

Contexto: alunos discutem sobre o processo de envelhecimento e doenças relacionadas à idade.

1. P: well, plastic surgery just changes the outside (...) just like make-up (...) ok? deep inside we are OLD (...) is the same thing to dying my hair (...) tomorrow my grey hair will show (...) I'm still gonna have high blood pressure
2. (alunos conversam entre si)
3. P: ok (P: ok)
4. A1: older disease
5. P: yeah (...) this is old people's disease
6. A1: yes
7. P: that's right (...) but there are young people who's got the same problem (...) right? I'm so sorry for these people who are young and has got old people's disease
8. A2: diabetes?
9. P: diabetes (...) that's right I I I know a guy who's son is fourteen years old (...) he's got diabetes
10. A1: yeah (...) my cousin has too
11. P: no (...) **[it's complicated right?]**
12. A1: **[yeah]** (...) hm: (...) other diseases are terrible ???
13. P: some people are born with that (...) right?
14. A1: no but he get ???
15. P: so I (...) nowadays I control (...) I control the su sugar that I use just to prevent because **[both (...) my mother's parents**
16. A3: **[have diabetis]**
17. P: they WERE (...) diabetics and my mother IS (...) so there is a very STRONG possibility that i will be one day

18. A1: my (...) ah (...) the family of my father is all **[diabetics]**
19. P: **[so]**
20. A1: and my mother family is all **[hipertenso]**
21. P: **[welcome]** welcome to the team
22. A1: **[sim]**
23. A3: **[cabô rapadura]**
24. P: **[agora (...)** rapadura (...) yes (...) it's so lovely ??? oh my god (...) perfect
25. A3: **[existe algo melhor que rapadura?]**
26. P: the man who created [rapadura] (...) god bless

Na linha 15 o professor não consegue terminar o que estava dizendo e é completado pelo aluno. Entretanto, ele corrige a informação do aluno na linha 17, ao corrigir a informação inferida pelo aluno na linha 16.

Na linha 19 é o professor que não feliz com o pensamento incompleto de A1 pergunta o que ele quer dizer com aquilo. Essa interrupção é a mais perigosa, pois o aluno poderia ter dito aquilo apenas para participar, sem querer acrescentar qualquer informação. O aluno responde na linha 20 e é novamente interrompido pelo professor que visa encerrar o turno ao dizer “bem-vindo ao time”. Um outro aluno, A3, na linha 23 utiliza de sarcasmo ao dizer “cabô rapadura”: isto é, sendo diabético não se pode consumir açúcar, então o doce não é indicado. O professor concorda com o aluno ao interrompê-lo na linha 24, seguido em coro pelo aluno na linha 25, que fala em português. O professor não corrige o aluno ou o repreende por falar em português nesse momento, o que mostra o tom mais descontraído nessa parte da interação.

6.1.4 Interrupção para sarcasmo/insulto

A última das subcategorias relativa ao professor envolve **sarcasmo ou insulto**. Nesses momentos de interrupção tanto o professor quanto os alunos faziam alguns comentários para brincar com algo da aula ou ridicularizar outro colega ou mesmo o professor, entretanto houve momentos em que aconteceram exageros de ambas as partes, gerando minimamente um desconforto para todos os participantes, como no exemplo a seguir:

Exemplo 12 (Aula 2 – Avançado – Curso B) Interrupção para sarcasmo/insulto

Contexto: O professor pergunta a cada aluno o que fez durante o final de semana no início da aula.

1. P: how about you? how was your weekend?
2. A1: good (risos)
3. P: what did you do? you slept?
4. A1: yes (...) I slept
5. P: and you? what did you do? what was good for you?
6. A2: I slept
7. P: you slept?
8. A2: yeah
9. P: did you go to anywhere? did you talk to any person? any people?
10. A2: yeah (...) my cousin my cousin lives in Teresina and she came here to spend the time with me
11. P: uh yes (...) is she older or is she younger than you?
12. A2: same **[age**
13. P: **[same age (...) is she beautiful or does she look like you?]**
14. Ax: (risadas)
15. A2: I'm happy (...) **[teacher**
16. P: **[you're happy?]** you're always happy, I've never seen you sad (...) everytime you arrive you are always SMILING that is why I like you so much
17. A2: they say I'm really **[happy**
18. P: **[oh (...) really?]** I think everybody can notice that (...)] ok (...) so please

No diálogo no qual o professor busca saber como foi o final de semana dos alunos, acontecem duas quebras do tópico em questão: uma pela reformulação de uma pergunta por parte do professor nas linhas 9 e 10, e a outra devido a um comentário infeliz, também feito pelo professor, na linha 13, o que gerou um turno a mais na linha 14, antes da resposta à pergunta do professor na linha 15.

O par adjacente presente no diálogo entre a aluna A2 e o professor em 9 e 10 são descontínuos, porque a aluna A2 desconsidera, de certa maneira, a continuação do turno do professor, isto é, no momento em que ele diz “Qualquer pessoa?” na linha 9, acontece uma sobreposição de turnos, já que a aluna havia também começado a falar (linha 10). Entretanto, a repetição da pergunta acontece por meio de uma reformulação ou repetição com acréscimos, por meio da correção da palavra “person” (singular – pessoa) por “people” (plural – pessoas). No nível da tradução para o Português a frase não se altera muito, mas em Inglês ela tem uma ênfase na quantidade.

A competição pelo turno acontece justamente no momento da sobreposição de vozes que, apesar de breve, interrompe parcialmente o turno da aluna A2, que continua falando sem considerar a correção feita pelo professor. Essa reformulação do professor foi uma atitude reparadora que visava garantir a compreensão, porém, ele inferiu que a aluna poderia não compreender, por isso escolheu fazer a correção. Entretanto, mesmo sem essa correção a comunicação não teria ficado comprometida, já que a aluna havia iniciado o turno antes da correção.

Já nas linhas 13, 14 e 15, a quebra acontece em torno da expectativa de uma pergunta mais direta, o que não ocorreu, já que na linha 13 o professor insinua que a aluna não é bonita com a sua pergunta, o que causa o riso de todos da turma, contando assim como um turno e um momento bem constrangedor, atrasando a resposta da aluna que apenas acontece na linha 15. O par adjacente nesse caso, se reflete nas linhas 13 e 15 (pergunta-resposta), porém apesar da pergunta não ter sido direcionada para os outros alunos, ela causou o efeito de riso, o que interrompeu em alguns segundos o turno da aluna.

O turno que acontece na linha 16, também é bastante característico de ação reparadora: o professor se preocupou com o fato da aluna poder ter se ofendido dificilmente ela não se ofenderia com uma insinuação tão direta, o que é perceptível por causa da sua resposta na linha 15, o que permite inferir que ela não esperava por uma pergunta daquelas. Pelo fato da resposta ter tido uma pequena pausa ou hesitação, o professor opta por melhorar a face da aluna (SPENCER-OATEY, 2005), que foi ameaçada com a insinuação de não ser bonita, ao afirmar que gosta bastante dela (linha 16) e ao mesmo tempo protege a sua face com os outros alunos

ao se mostrar preocupado em mostrar que não falava sério, que era apenas uma brincadeira.

A **tabela 1** abaixo mostra a quantidade de interrupções do professor nas aulas observadas:

Tabela 1 – Total de interrupções do professor

Tipos de interrupção (professor)	Frequência	%
Manutenção do tópico	46	17,76
Checagem de conhecimento	96	37,06
Correção situada	85	32,81
Sarcasmo/Insulto	32	12,35
Total (professor)	259	100

A mais frequente interrupção é para fazer *perguntas* seguida pela interrupção para *correção*. Esses e os dados das interrupções dos alunos serão discutidos em maior detalhe no capítulo seguinte.

6.2 AS INTERRUPÇÕES DOS ALUNOS

Nessa parte serão discutidas as principais interrupções dos alunos, tanto aquelas em que eles interrompem uns aos outros como também o professor. As subcategorias são cinco no total: **perguntas sobre o tópico**, **perguntas fora do tópico**, para **turno auto iniciado**, **auto ou hetero correção** e **sarcasmo/insulto**.

6.2.1 Interrupção para perguntas sobre o tópico

A primeira delas, **perguntas sobre o tópico**, é a mais frequente de todas as formas de interrupção. Ela acontece porque uma informação ou comando do professor não é claro, por não entenderem algo em relação à atividade ou para tirar uma dúvida qualquer sobre o assunto tratado na lição.

Esses momentos eram muito característicos de ansiedade por parte dos alunos por não deixar o professor completar a mensagem nas explicações da atividade, falando no momento em que ele estava explicando o que deveriam fazer. Em outros por falta de clareza na mensagem do professor sobre o que eles devem fazer exatamente ou ainda por dificuldades com partes da atividade, como o vocabulário, por exemplo, como na transcrição abaixo:

Exemplo 13 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: alunos realizam atividade de leitura em grupo.

1. P: How's it going here guys? (P6s) Okay, labor (P3s) Party. See that party here doesn't **[necessarily mean (...)]**
2. A1: **[It's like tea party?]**
3. P: Yeah, it's kinda like (...) don't we have PT? PT, PSDB, PFL, the Green Party (P3s) PSDU (P3s). So, that would **[be (...)]**
4. A2: **[Ah!]**
5. P: Party it's different, because you have party party (...) festivities and celebrations and etc. Then we also have people party, which is the case here **[okay?]**
6. A1: **[PT] (...)**
7. P: I told you PT **[PSDB (...)]**
8. A1: PT in Portuguese é: (...) is like **[sigla or (...)]**
9. P: **[PT is the Labor Party]**
10. A1: But this is a: (...) same in Portuguese or no?
11. P: PT okay. Partido dos trabalhadores. So, that's the Labor Party. I was just saying for you to remember.

A interrupção mostrada acima acontece por parte da aluna A1 na linha 3. Nesse momento a aluna aproveitou a hesitação da professora em responder à pergunta e tomou o turno buscando auxiliar ao completá-la. Ela toma o turno novamente nas linhas 3 e 6. Na linha 6 ela traduz a palavra na tentativa de compreender. Na linha 8 a aluna mais uma vez interrompe para perguntar se PT é uma sigla.

A professora tenta de diversas maneiras explicar a palavra “party” (partido), porém os alunos não compreendem até que a professora fala em Português (linha 11) acabando com as dúvidas. A aluna A1 também tenta ajudar com várias

alternativas mais informais, tais como *tea party* (linha 3) e *sigla* (linha 8), ocasionando uma sobreposição de turnos nessa interação. Em muitos momentos, adequações e explicações tem que ser feitas pela professora para evitar confusões, mesmo quando o exemplo usado para explicar é relativamente simples. Os alunos negociam os sentidos nesse momento, porém a professora é interrompida diversas vezes pela aluna A1 praticamente com a mesma pergunta. A professora tenta de todas as formas permanecer no idioma e, por isso, deixa a aluna fazer as perguntas sem se importar tanto com as interrupções. Porém, ao ver que estava muito confuso e que poderia demorar, a professora fala português na linha 11 (Partido dos Trabalhadores) resolvendo assim a dúvida.

A professora busca a compreensão dos alunos através da língua inglesa inicialmente, mas ao observar que a palavra "party" nesse sentido específico estava causando confusão, ela faz uso da língua materna para evitar que o texto tome muito tempo e para evitar confusões na interpretação do exercício que seguiu após esse momento inicial de discussão. A decisão de falar em Português foi apenas tomada pela professora após a sobreposição da aluna A1 na linha 8. Apesar de ela estar tentando colaborar com a professora, as suas perguntas constantes quebraram por várias vezes o raciocínio da professora, sem contar que estava confundindo os outros alunos também, já que apenas A1 interagiu em todo o trecho do diálogo com a professora. Inferindo que os outros alunos não estavam entendendo ela resolve então sanar as dúvidas advindas das perguntas constantes da aluna, através das inúmeras interrupções contidas na conversa.

É possível ver também que, o fato de não alcançar a compreensão por parte dos alunos, pode tornar o momento bastante sensível à face da professora. Ela poderia buscar continuar na língua inglesa tentando explicar de outra forma, mas isso poderia levar mais tempo e dificultar ainda mais para os alunos, já que o vocabulário é bem específico. Ela ainda poderia pedir para que olhassem no dicionário ou uma alternativa mais drástica, dificilmente utilizada por professores, mas que acontece em alguns casos, que é ignorar completamente a dúvida do aluno em prol da manutenção do inglês na interação. Essa última poderia gerar uma situação de conflito maior se algum aluno não satisfeito com as explicações perguntasse mais uma vez à professora sobre a expressão.

No **exemplo 14** a professora tenta explicar algumas expressões para alguns alunos:

Exemplo 14 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos fazem exercício e pedem explicações ao professor sobre algumas expressões.

1. P: Let's do the [exercise
2. A1: [What about for the sake of God?]
3. P: When something happens people say that... (P2s) it's like pelo amor de Deus
4. A1: ???
5. P: (olha para A1) You can say it louder [A1?
6. A1: [Não] I'm discussing with my partner other answers

Na linha 5, a professora não entende o que a aluna fala, por ela ter falado muito baixo, tanto é assim que ficou inaudível no áudio da aula. A professora por não saber se a aluna tinha entendido, pede para que ela fale mais alto. Ela interrompe imediatamente com um “não”, na linha 6 e continua dizendo que a fala não foi direcionada para a professora, mas para o amigo que estava ao lado.

A professora também interrompe o próprio enunciado na linha 3, mas por perceber que uma explicação em inglês talvez tomasse mais tempo da aula, ela prefere falar em português, traduzindo a expressão e logo retomar em inglês novamente.

No **exemplo 15** é possível perceber inúmeras quebras de expectativa e da própria conversação ao longo de toda a interação:

Exemplo 15 (Aula 1 – Avançado – Curso B) - Interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos fazem mais perguntas a respeito do vocabulário da atividade.

1. A1: You have to whisk teacher?
2. P they say pasta because pasta? ok? [pasta
3. A1: [Teacher?]
4. P: ok next one (...) to?

5. A2: **[Stir up**
6. A1: **[Teacher but if we: I can stirr: the: pasta?]**
7. P: No because uh: stir is more for liquid.
8. A1: Hum:
9. P: **[Like coffee water**
10. A1: **[And for food? food?]**
11. P: food is mixing (...) mixing salad yeah (...) alright? that's it!

A transcrição do exemplo abaixo mostra uma explicação de expressão através de equivalência na língua materna (linha 2) e uma autocorreção do aluno (linha 5), que semelhante ao exemplo anterior, inicia em português, com uma negação (“não”), mas continua com o restante do enunciado em Inglês.

No exemplo existem perguntas que não são respondidas ou ignoradas (linhas 3 e 4) e tópicos que são encerrados pelo professor (linha 11 – “é isso!”).

Esses períodos ou turnos descontínuos ainda assim formam pares, porém o fato do professor não responder às perguntas pode ser encarado como deliberado, sendo bastante ofensivo. Entretanto, o aluno A1 continua a perguntar, provavelmente imaginando que o professor não escutou. As suas respostas sem cuidado demonstram que ele provavelmente estava ignorando A1 até não poder mais na linha 7. A própria resposta do professor, apesar de não ter sido elaborada com cuidado para não ofender A1, demonstra isso, principalmente na finalização do turno com “É isso”, mostrando impaciência do professor em dar seguimento à lição sem se estender tanto com o vocabulário.

Mais do que uma tradução literal, a professora busca na maioria dos casos de dúvida dar exemplos mais próximos da realidade dos alunos como no exemplo a seguir. No **exemplo 16** por ela não conseguir equivalentes diretos, faz uso de uma imagem ou situação cotidiana para exemplificar para os alunos:

Exemplo 16 (Aula 3 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: Aluna pergunta à professora uma palavra do vocabulário do exercício que faziam.

- 1 P: Okay **[let's**

- 2 A1: **[What's queue?**
3. P: It's a line of people. When you go to (P3s) lotérica to pay something or to banco (...) banks to get something you have to (...) okay?
4. A1: (acena positivamente com a cabeça)

Esse exemplo inicia da interrupção direta e sem qualquer modalização do aluno A1, sobrepondo a voz da professora a qual ainda estava explicando a atividade de leitura e, o aluno percebendo rapidamente a palavra desconhecida no texto, já faz a pergunta.

A professora faz uma autocorreção na linha 2 ao dizer a palavra “banco” em Português e logo imediatamente falar “banks”, a forma na língua alvo, mas o mais marcante do exemplo é a situação ou imagem que ela tenta transmitir com “lotérica” e “banco”, mas principalmente com o primeiro, tão típico do cotidiano compartilhado entre professora e alunos, o qual lembra quase que imediatamente a palavra que buscava explicar.

A interrupção dessa vez parte da própria professora por meio de hesitações e também por repetições e traduções da palavra “banco”. A professora tenta ao máximo evitar qualquer tipo de inserção do Português no seu discurso, mas nem sempre isso é possível em vista das perguntas gerarem dúvidas que não são logo resolvidas no idioma alvo.

A explicação da professora poderia ter terminado em “é uma linha de pessoas”, mas continua como uma tradução da palavra, na qual tenta ser o mais objetiva e clara possível para que não reste nenhuma dúvida, já que a palavra era importante para a compreensão do texto.

Apesar da interrupção abrupta do aluno interrompendo o curso da aula e do raciocínio da professora, esta foi extremamente solidária, desconsiderando a interrupção e respondendo da melhor forma que ela pôde naquele momento. O fato da professora não ter dado atenção à interrupção, não quer dizer que não tenha se ofendido. Muito menos que o potencial de conflito da interrupção tenha diminuído. Além disso, mesmo que ela não tivesse encarado como agressivo, outros alunos poderiam ter interpretado de maneira diferente.

O **exemplo 17** mostra uma atividade que a professora pede para os alunos:

Exemplo 17 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) Interrupção para perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos recebem pedaços de papel para escreverem alguma mensagem e assinarem ao final.

1. P: You are going [to
2. A1: [Teacher, I didn't understand.]
3. P: Then I want you to sign the way you usually do. Then, people go, fulaninho (...) papapa (...) sign the way you usually sign. Then I give it to you next class.

O contexto do exemplo não é tão fácil de ser recuperado apenas pela transcrição desse exemplo. Entretanto, a linguagem corporal da professora ao explicar a atividade complementa perfeitamente o sentido que buscou dar à palavra “fulaninho” e à repetição da sílaba “pa” (linha 1) o qual significava o momento de execução da atividade.

A professora buscava, assim como nas outras situações, sempre a compreensão dos alunos. Nesse exemplo ela simula, através de gíria, linguagem informal e corporal, como a atividade deveria ser feita. Nessa dinâmica, as mensagens escritas pelos alunos e assinadas ao final (ao que a professora se referia ao dizer “fulaninho”) iriam ser misturadas e entregues a outro aluno na aula seguinte para comparar a caligrafia com a personalidade. O tema da aula era sobre a maneira como as pessoas escrevem e se era possível ver influência da personalidade na escrita.

6.2.2 Interrupção para perguntas fora do tópico

O segundo tipo de interrupção é sobre **perguntas fora do tópico**. Assim como Watson e Gastaldo (2015) já mencionaram em seus textos, esse tipo é menos frequente em variados tipos de contexto e foi comprovado nos dados dessa pesquisa. Entretanto, o aluno perguntava coisas relevantes mesmo que não fosse assunto direto da aula, por isso esta também é uma subcategoria que foi considerada neste trabalho.

O **exemplo 18** mostra uma pergunta inusitada do aluno para a professora durante a sua aula:

Exemplo 18 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para perguntas fora do tópico

Contexto: A professora realiza a chamada dos alunos e um deles interrompe para perguntar algo não diretamente envolvido com o tópico da aula.

1. P: [A2
2. A1: [Cangaceiro teacher?]
3. P: I don't know if there's any translation for that (P2s) Do you know the translation for [cangaçeiro], PP? Because I think it's so original from here (...) it's so cultural. Maybe there's no translation.
4. PP: Maybe there's an equivalent, but I don't remember.

O trecho inicia por uma interrupção logo na linha 2. A interrupção não é de um enunciado em si, mas de uma ação que estava em curso por parte da professora: esta realizava a chamada no momento da pergunta do aluno A1.

A professora hesita duas vezes na linha 3, representadas por uma pausa de dois segundos, seguida de uma pausa mais breve, interrompendo a sua linha de pensamento, provavelmente buscando uma resposta para a pergunta do aluno feita na linha 2.

Ainda na linha 2, o pesquisador PP é selecionado em um dos turnos para responder à pergunta, que segue na linha 3. Era difícil haver momentos em que o pesquisador falasse algo durante a aula, já que para todos os efeitos, este não deveria participar. Porém, a pergunta foi tão fora do tópico que a professora optou por agir dessa maneira por ter sido pega de surpresa.

A repetição após a hesitação vem na forma de uma reformulação na linha 2, “é tão original daqui (...) é tão cultural” antecipa a conclusão da professora que diz talvez não haver uma tradução. O esforço da professora é legítimo em tentar ajudar o aluno com a resposta e o aluno também não buscou desafiar a professora, entretanto o momento foi tão desconfortável para a professora que ela até perguntou para o pesquisador se ele sabia. Esse exemplo mostra como uma avaliação negativa de um enunciado não depende do enunciado em si e nem da consciência do locutor em querer ofender a professora, já que o aluno não tinha a intenção de

fazer uma pergunta que a professora não conseguisse responder. Mas, o fato é que a professora não consegue dar a resposta para o aluno e esse conflito advém mais uma vez de uma interrupção.

6.2.3 Interrupção com turno auto iniciado

O próximo tipo de interrupção acontece com a função de **turno auto iniciado**. Em aulas mais expositivas, esse número seria muito pequeno ou nulo. Entretanto, em aulas em que a assimetria entre professor e aluno é diminuída em função da participação dos estudantes, esse tipo de interrupção é bastante recorrente. Ele se aproxima muito do número das interrupções para *perguntas sobre o tópico*, sendo o segundo tipo de interrupção mais frequente.

O **exemplo 19** advém de uma discussão a respeito de trabalhos realizados por pessoas que não se sentem bem realizando uma determinada tarefa, mas que recebem um bom dinheiro e sobre a questão do uso do tempo livre, em fazer atividades que realmente são benéficas para o indivíduo:

Exemplo 19 (Aula 3 – Avançado – Curso B) interrupção com turno auto iniciado

Contexto: Professora discute com os alunos sobre o tópico da lição e eles vão participando voluntariamente.

1. P: We will have like boring Jobs, jobs that people don't like to do hm: and people will have more free time to do what they want to do **[what they love]** what they like
2. A1: **[Yes]** and so everyone would really care if they receive Money for that because they really enjoy doing that.
3. P: Yes.
4. A2: And nowadays people love what Money can bring **[us]**
5. P: **[Yes]** in the future we are going to have like (...) We will not need money

A professora tem seu turno tomado em duas ocasiões, na linha 2, o que pode ser notado pela sobreposição em “o que elas gostam”, que é falado durante o turno já iniciado da aluna A1, ocasionando uma breve sobreposição. Na linha 4, o aluno também toma o turno para fazer um comentário, mas depois a professora toma a palavra novamente para continuar a linha de pensamento iniciada na linha 3, já que a mesma palavra é repetida na linha 5 ao iniciar.

Esse tipo de interrupção era mais frequente quando havia discussão de tópicos no qual os alunos se identificavam. Em momentos de apresentação de trabalhos, que eram comuns nesse tipo de contexto, também foram presenciadas inúmeras sobreposições entre os próprios alunos, para acrescentar uma informação que o colega não falou ou mesmo para dizer algo diferente, com o argumento de que poderiam se esquecer caso não interrompessem para falar naquele momento.

No **exemplo 20**, os alunos relatam algumas invenções que viram retratadas no livro:

Exemplo 20 (Aula 2 – Avançado – Curso B) - Interrupção com turno auto iniciado

Contexto: Alunos discutem sobre filmes e invenções que foram mostradas no livro.

1. P: but I (...) is there any other?
2. Ax: (falam nomes de filmes ao mesmo tempo)
3. P: ok so that's it (???) I showed you some new inventions here
4. A1: ye:s like the: the guy who: his board is a: ???
5. P: what's the name of **[that**
6. A1: **[I don't remember]**
7. P: but it was on the **[beginning of the class**
8. A1: **[no: is on the end]**
9. P: what's the name of that?
10. A2: **[flying board**
11. A1: **[ye:s]**

O professor lança uma pergunta na linha 5 que o aluno nem espera o professor terminar a pergunta e já responde que não lembra. O professor argumenta que foi no início da aula. Entretanto, o aluno A1 corrige o professor ao dizer que foi

no final. O professor ignora e lança nova pergunta na linha 9. Apenas na linha 10 o professor obtém a resposta que espera do aluno A2.

Pelo envolvimento na atividade, ambos professor e aluno não utilizaram de qualquer modalização ou atitude reparadora. O professor não se incomodou com a correção do aluno na linha 8 e nem o aluno se importou que o aluno A2 foi o que respondeu corretamente.

6.2.4 Interrupção para hetero correção

A característica do tipo de interrupção seguinte é a de **hetero correção**. Esse tipo é bastante diferente da correção do professor, que é mais centrada em aspectos gramaticais, entonação, fala na língua materna, entre outros. A correção dos alunos busca corrigir algo que não foi compreendido pelo interlocutor, isto é, fazer uma correção da própria fala como no exemplo seguinte:

Exemplo 21 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para hetero correção

Contexto: Aluna pergunta à professora uma expressão do vocabulário da lição, mas ela não entende e a aluna reformula rapidamente a sua pergunta.

1. A1: Teacher something is at **[stake**
2. P: **[Hã?**
3. A1: **[Não, não]** (...) What's at stake?
4. P: At stake is like (...) **[what**
5. A1: **[What it happens (...) bet?]**
6. P: Yes (...) like, what's (...) because it not always concerns games. But you mean like bet. In like what are you are putting (...) a thing to be bet. Then you bet a thing (P3s) the thing's at stake. But in real life situations, you put something of your life at stake. Okay, I don't know if you get the [meaning]
7. A1: Yeah yeah

Nas linha 3 e 4, há a interrupção de **hetero correção**. Também é possível notar sinais retroalimentadores na linha 7. Na linha 2, a professora não consegue entender a fala da aluna (linha 1) como uma pergunta e reage até na língua

materna: “Hã?”. A aluna tenta se corrigir imediatamente: “não, não” (linha 3) e continua em Inglês reformulando a pergunta da maneira correta.

A professora tenta explicar na linha 4, mas devido à sua hesitação, a aluna A1 toma o turno. A aluna A1 interrompe e tenta ajudar a completar a explicação da professora, nesse caso perguntando se tem alguma relação com aposta (“bet”), na linha 5. Na linha 6, a professora busca explicar mais uma vez, porém por não ter certeza se a aluna compreendeu diz “eu não sei se você entendeu o significado”, ao que a aluna na linha 7 responde que sim, ao repetir enfaticamente “sim, sim”.

Esse tipo de interrupção é recorrente e geraria mais problemas se não acontecesse: a aluna tenta reformular o que disse para a professora entender sua fala inicial. O uso da língua materna na linha 3 mostra um pouco de desespero da aluna A1 em corrigir o erro o mais rápido possível por perceber seu erro.

6.2.5 Interrupção para sarcasmo/insulto

A última subcategoria é semelhante a uma das **interrupções do professor: sarcasmo ou insulto**. Nesse caso os alunos utilizam de interrupções para ridicularizar outros alunos ou mesmo o professor.

No **exemplo 22**, a professora está tentando recuperar informações de um texto que foi passado para a leitura dos alunos em casa. Ela também tenta obter essas informações como forma de incluir aqueles que não fizeram a leitura, para que eles também possam participar ativamente da atividade que segue.

Exemplo 22 (Aula 2 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para sarcasmo/insulto

Contexto: A professora pergunta se eles lembram do conteúdo da lição anterior e eles discutem sobre a expressão “speed dating”

1. A1: I remember that she (...) went to the speed dating.
2. P: And do you remember how it worked?
3. A1: É: (...) you talk to a person for about **[three years** (...) three minutes (...)
4. A2: (Risos) **[Three years?**
5. P: (Risos)**[Three years is a relationship]**
6. Ax: (Risos)

Esse exemplo, dependendo da maneira como ocorresse, poderia gerar alguns conflitos devido aos comentários das linhas 4, por parte de A1 e, na linha 5, por parte da professora. A aluna A1 corrige o seu comentário sobre o texto logo em seguida “três anos (...) três minutos”, porém, antes de ela completar o pensamento ela é interrompida por A2, que brinca com o erro da colega ao repetir “três anos” rindo e em tom de deboche. A professora também brinca na linha 5, ao que todos riem na linha 6.

A2 compete pelo turno na linha 4, causando uma sobreposição de turnos: a autocorreção de A1 e sua repetição do erro da colega. Devido à interrupção quase que imediata de A2, da fala da professora quase que simultânea e dos risos em seguida, a aluna A1 fica visivelmente constrangida com o sarcasmo dos colegas e da professora, mas consegue rir com todos sobre o próprio erro. Entretanto, ela mesma se corrige quase que imediatamente após usar incorretamente a palavra.

Mesmo interrupções abruptas podem ser consideradas menos ameaçadoras à face. Mas o foco fica todo sobre o erro da aluna e é encorajado pela própria professora que incentiva o comentário de A2 na linha 5. A dificuldade é saber até onde uma brincadeira ou sarcasmo pode ou não ofender os participantes da interação. A diferença de sarcasmo e insulto pode ser muito tênue. Principalmente em contextos institucionais nos quais avaliações acontecem de forma pública, visto que todos os alunos percebem erros dos colegas e presenciam correções e outras situações como essa.

Abaixo segue a tabela com as interrupções dos alunos:

Tabela 2 – Total de interrupções dos alunos

Tipos de Interrupção (alunos)	Frequência	%
Perguntas sobre o tópico	71	33,80
Perguntas fora do tópico	10	4,76
Turno auto iniciado	72	34,28
hetero correção	30	14,28
Sarcasmo/insulto	27	12,85
Total (alunos)	210	100

Os números mais expressivos da categoria de **interrupções dos alunos** se encontram nas interrupções de **turno auto iniciado** e para **perguntas sobre o tópico**.

Esse capítulo buscou apresentar os dados e dividi-los de acordo com a autoria e função das interrupções. Em cada subcapítulo foi inserida uma tabela contendo a recorrência de cada uma delas ao final que serão interpretadas durante a apresentação dos resultados e discussão.

Por mais que a aula seja um evento colaborativo, ele pode, assim como em qualquer interação, conter situações de conflito. A recorrência de comportamentos, mesmo que sem a intenção de ofender, gera impolidez através de sarcasmo e insultos tanto dos alunos como dos professores.

As outras interrupções, isto é, aquelas não definidas como **insulto/sarcasmo** podem consideradas como mais neutras do ponto de vista do resultado final, mas também possuem o potencial para o conflito. Principalmente as de **turno auto iniciado** e **perguntas fora do tópico**, em relação às interrupções dos alunos. Quanto às do professor a de **checagem do conhecimento** é a mais expressiva dessas mais neutras, pois tem um objetivo pedagógico de tornar o aluno consciente das formas corretas na língua alvo, sendo assim muito necessária, mas ainda podendo trazer o conflito e, conseqüentemente, impolidez.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao analisar as interrupções de uma forma geral nos dados apresentados, e considerando o conceito apresentado por Marcuschi (1997), Tannen (1989) e Liddicoat (2007), definido como tomada de turno, foi possível perceber como ela depende do contexto e da avaliação dos interlocutores, diferentemente de como pensam certos autores como West & Zimmerman (1983) os quais focam na interrupção apenas como competição pelo turno na interação e, conseqüentemente, como uma ferramenta de controle ou poder sobre o outro.

Importante destacar que nem todo autor considera toda fala sobreposta como interrupção em sua análise e até utilizam nomenclaturas diferentes: “alarme falso de interrupção” e “interrupção sem retomada” (SOUZA e SILVA & CRESCITELLI, 1998). Os achados das autoras favorecem a perspectiva aqui desenvolvida: as interrupções sem retomadas são muito menos frequentes. Esse dado colabora ainda mais para mostrar o potencial de conflito existente nas interrupções, já que a grande maioria é com o resultado da tomada de turno. As interrupções com tomada de turno, como por exemplo a interrupção para “manutenção do tópico” possui esse elemento de continuidade. Quando as interrupções são mais breves e nem sempre com tomada de turno, elas podem deixar a palavra novamente com a pessoa que foi interrompida, gerando assim menor possibilidade de conflito.

Dessa forma, deve existir negociação para garantir sentidos e se fazer compreendido pelo outro, já que a interrupção é algo natural do processo interativo, apesar de ser um momento difícil de ser gerenciado pelos falantes, já que a sua fala é interrompida, podendo gerar interpretações negativas desse comportamento.

Entretanto, o aspecto de retomada não quer dizer que não houve interrupção, o que leva a uma outra característica da interrupção a ser considerada: quem interrompe é sempre quem não está com a palavra? As interrupções com retomada podem ser feitas pelo próprio falante (hesitação, alongamento de sílabas, pausas, repetições, reformulações do conteúdo da mensagem etc), na qual o discurso é interrompido brevemente não pelo interlocutor, mas pelo próprio falante, já que interrompe o curso natural da sua fala para ter um tempo maior para decidir como continuará o seu turno (SOUZA e SILVA & CRESCITELLI, 1998). Porém, neste

trabalho são consideradas interrupções apenas os turnos de outro interlocutor, o qual cause quebra ou lacuna no discurso do falante.

O conceito, como pode ser observado, possui interpretações variadas, apesar de grande parte das interrupções analisadas nesse trabalho causarem avaliações negativas, isto é, impolidez. Quem julga se a fala foi ofensiva ou não são muitas vezes os próprios participantes da interação. O próprio silêncio (pausa alongada) pode constituir uma interrupção quando interfere no turno do falante. As interrupções feitas pelo próprio falante podem ser feitas de formas diversas também: com repetições de palavras, alongamento de vogais, hesitações, entre várias outras formas.

O analista não pode considerar o efeito negativo da interrupção apenas pelo fato de efetuar uma mudança de turno, mas deve analisar de perto como os interlocutores reagem às trocas conversacionais. Em conversas do cotidiano em que os falantes estão muito envolvidos no tópico em questão, já comprovado por outros autores (TANNEN, 1989; SCHEGLOFF & SACKS, 1973), mesmo quando existem interrupções caracterizadas por tomada de turno, ainda assim, alguns falantes não avaliam como negativas, reagindo a elas com naturalidade. Esse tipo de interrupção se reflete em uma das categorias: **turno auto iniciado**. Uma boa parte desse tipo de interrupção não era encarado como negativo.

Dessa forma, as interrupções avaliadas pelos interlocutores como ofensivas, são aquelas que devem ser interpretadas como negativas ou **ameaçadoras à face**. Não apenas necessariamente para o desenrolar da interação em curso, mas para o potencial de conflito que podem gerar nas interações que podem ser travadas no futuro. A participação de alguns alunos diminuía substancialmente com interrupções com o intuito de corrigir do professor, por exemplo. Outro fator curioso é que mesmo muitos professores não terem nenhuma intenção de ofender o aluno e nem alunos terem intenção de ofender o professor em sala com correções, sarcasmo, entre outras atitudes mais diretas, isto nem sempre é o que acontece: um grande número de interrupções das aulas observadas acaba por ofender os interlocutores. E interrupções utilizadas para ironizar e que são mais diretas e sensíveis à face do outro não são tão poucas a ponto de serem desconsideradas.

A análise dos exemplos depende muito do comportamento dos participantes, baseados na organização de suas falas, porém a sua avaliação da situação no momento também é essencial, já que é necessário lembrar que o professor tem um maior poder de controle em sala de aula e, portanto, os alunos nem sempre irão reagir negativamente de maneira clara no momento da interação por diversos motivos: timidez, por não querer interromper, por achar que não sabem falar corretamente o idioma etc. Nesses casos, cabe ao pesquisador inferir e analisar os dados da melhor maneira. A alteração na participação dos alunos é um fator a considerar. Ao perceber esses momentos, pode ser possível refletir sobre estratégias para amenizar esse comportamento ou mesmo para conseguir sua atenção e participação novamente em outros momentos da aula.

Ainda sobre a interrupção, alguns autores a consideram apenas sob condições específicas: quando mais de uma palavra segue depois da fala do locutor; ou quando o turno passa a ser de outro falante por um tempo razoável. Não é o caso desse trabalho. As condições para a interpretação dos tipos de interrupção são funcionais, além de serem baseados na quebra da fluidez da aula. Dessa forma, qualquer enunciado proferido durante o turno do falante no qual existe transição, isto é, o falante não continua seu discurso, há interrupção. Os turnos de um participante são considerados como unidade mínima de análise. Além disso, as interrupções analisadas nesse trabalho são em sua grande maioria geradoras de conflito na interação, no qual acontece impolidez. Apenas uma categoria, a de **turno auto iniciado**, pertencente às **interrupções dos alunos**, em alguns exemplos, poderia ser considerada como mais positiva. Ainda assim nem todas as interrupções dessa categoria podem ser interpretadas como positivas. Novamente é necessário reafirmar que tudo depende do contexto de produção, das pistas de contextualização e da avaliação dos participantes. Porém, neste trabalho consideramos como negativas as interrupções de **sarcasmo/insulto** e as demais como neutras, pois podem ser positivas, mas possuem também o potencial para ser negativas.

A **tabela 3** abaixo demonstra o quantitativo total de interrupções encontradas em que há elementos de impolidez e a **tabela 4** exclusivamente a interrupção mais rude ou mais conflituosa do ponto de vista da impolidez e sua frequência em relação ao total:

Tabela 3 – Quantitativo total de interrupções por categoria

Tipos de interrupção (professor)	Frequência	%	Tipos de Interrupção (alunos)	Frequência	%
Manutenção do tópico	46	17,76	Perguntas sobre o tópico	71	33,80
Checagem de conhecimento	96	37,06	Perguntas fora do tópico	10	4,76
Correção situada	85	32,81	Turno auto iniciado	72	34,28
Sarcasmo/Insulto	32	12,35	Hetero correção	30	14,28
			Sarcasmo/insulto	27	12,85
Total (professor)	259	100	Total (alunos)	210	100

Tabela 4 – Interrupções para sarcasmo/insulto, neutras e totais

Percentual	Interrupção para sarcasmo/insulto (alunos e professores)	Interrupções neutras	Interrupções totais (aluno e professor)
	59	410	469
%	12,57%	87,43%	100%

Para aulas que buscam a concordância e a colaboração o número de interrupções geradoras de impolidez é muito expressivo e mostra como é necessário haver um cuidado com a linguagem no momento da interação. A tabela 4 mostra ainda como o sarcasmo e o insulto, apesar do número reduzido em comparação com as outras, ainda é expressivo para um tipo de aula na qual a colaboração é tão importante. Inúmeras vezes a entonação, o modo como certas “brincadeiras” ou sarcasmos eram conduzidos geravam o efeito oposto do esperado pelos falantes: o de constrangimento, tanto por parte do professor como dos alunos. O **exemplo 12** discutido anteriormente é um exemplo claro de como certas brincadeiras podem ofender o outro, mesmo que o intuito não seja esse. Pode ser que o professor não tenha tido a intenção de ofender a aluna nesse caso, mas infelizmente a forma como certos comentários são feitos podem comprometer o andamento da aula e a interação entre os participantes.

As interrupções nas quais o professor corrige o aluno, as categorias de **checagem de conhecimento** e **correção situada**, são as mais frequentes em relação ao professor. Essas interrupções eram às vezes pontuais, mas aconteciam muito frequentemente em uma aula (aproximadamente 8 a 10 correções por aula). As perguntas também eram muitas e as interrupções atrapalhavam a fluidez da comunicação dos alunos. Era natural haver hesitações e pausas maiores, já que mesmo em níveis mais altos os alunos não atingiram ainda a fluência total na língua. Uma estratégia que talvez minimizasse o conflito seria de fazer a pergunta para que a seleção do falante que desse a resposta fosse feita de maneira espontânea, sem apontar um aluno específico. Dessa forma, os professores diminuiriam o potencial de conflito dessas situações e não comprometeriam o aprendizado dos alunos focando muito nos seus erros, mas nos acertos.

Quanto à interrupção para correção especificamente, o professor poderia optar por anotar os erros dos alunos em uma folha de papel e em uma aula subsequente pontuar esses erros sem salientar quem cometeu o erro. Como a correção pode se tornar realmente algo frequente, ela pode inibir certos alunos a participar, sendo necessárias estratégias como essas.

Em relação aos alunos, os dados mais expressivos são em torno de interrupções para **perguntas sobre o tópico**, mas isso em grande parte por haver dúvidas com a lição ou com comandos do professor. Entretanto, alguns dados mais inesperados, tem relação com a subcategoria **turno auto iniciado**. Em algumas das aulas, nas quais havia apresentação de trabalhos dos alunos, o professor falava muito menos e os alunos se sentiam mais confortáveis para participar mais, por isso interrompiam o professor e os colegas visando acrescentar informações e tecer comentários sobre o tópico da aula, sem necessariamente haver uma pergunta por parte do professor. Em alguns momentos o professor intervia para que todos pudessem falar, já que os alunos mais participativos tentavam interromper os alunos menos participativos.

Um dado expressivo se reflete nos dados totais:

Tabela 5 – Interrupções por autoria

Interrupções do professor	Interrupções dos alunos	Interrupções totais
259	210	469
55,22%	44,77%	100%

A quantidade de interrupções totais tem um número bem semelhante, o que mostra que a aula possui realmente uma maior participação do aluno. Em aulas em que o professor guarda um maior distanciamento do aluno, esse número de interrupções dos alunos talvez fosse bem menor. Apesar dessa participação maior dos alunos, o professor ainda interrompe mais os alunos com o objetivo de buscar uma maior fluência ao corrigi-los e organizá-los para que pratiquem o idioma de maneira mais sistemática. A interrupção por si só não é tão preocupante, mas os tipos de interrupção que são mais frequentes são: para checagem de conhecimento, isto é, fazer perguntas para os alunos e para corrigi-los de forma situada, em momentos de erro gramatical, por exemplo.

As reformulações da fala quando é notável que o aluno ou professor se ofenderam não são tão expressivas quanto as interrupções. Elas aconteciam em momentos mais extremos, como os casos de **sarcasmo/insulto** que resultavam em uma avaliação mais negativa por parte, principalmente, dos interlocutores diretamente envolvidos. O professor não utilizava muito essa prática por não julgar em muitos momentos que seus alunos se ofenderam com alguma fala sua, provavelmente pela natureza assimétrica da relação e por motivos pedagógicos, isto é, por querer dar seguimento à aula de maneira mais acelerada ou por necessitar cumprir conteúdos durante o tempo da lição. Os alunos, por sua vez, reformulavam sua mensagem quando precisavam corrigir o conteúdo dela, pois não era compreendida ou era interpretada de outra maneira pelo professor, alterando a entonação e até usando da língua materna para não deixar qualquer dúvida em sua mensagem.

8 CONCLUSÃO

As questões iniciais da pesquisa buscavam compreender como a impolidez acontecia no ambiente da sala de aula de língua estrangeira e quais eram os aspectos mais recorrentes causadores desses conflitos na aula. O objetivo principal da pesquisa foi analisar justamente um dos elementos mais recorrentes e potencial causador de conflitos: **a interrupção**. Para alcançar esse objetivo, buscou-se delimitar os **momentos** em que elas ocorriam, as suas **funções** e as principais **consequências** para a interação. Os objetivos específicos foram: desenvolver um aparato de análise capaz de realizar generalizações sobre a impolidez e interrupção; delimitar a frequência de interrupções de acordo com a autoria (alunos e professores); e verificar as consequências da impolidez e possíveis atitudes reparadoras nesses momentos.

O trabalho teve como objetivo central a análise e descrição de um dos fenômenos menos estudados na literatura – a interrupção – sobretudo no contexto de sala de aula de língua inglesa. Na perspectiva da AC, linha teórica que mais se dedicou ao estudo do fenômeno, a interrupção é definida a partir da categoria de turno, como elemento essencial para a organização da conversação, o momento de fala de um dos participantes, momento esse que é alternado durante a interação. Assim, concentrou-se na interrupção do falante corrente pelo interlocutor muito embora se reconheça a possibilidade de se estudar movimentos de auto-interrupção, mas que não foram contemplados pois havia o desejo de investigar a interrupção na relação com a impolidez. Nos estudos da impolidez, a interrupção é vista como um dos mecanismos geradores de atos impolidos.

O trabalho comprova a inadequação das duas tradições de pensamento: primeiro, a interrupção é sensível ao contexto em que ocorre, assim, nem sempre a “interrupção” do turno do interlocutor pode ser vista como tal. A funcionalidade de um encontro pedagógico como a aula – em que conteúdos equivocados não devem ser veiculados –, maximiza interpretações diversas da interrupção. Ou seja, a definição baseada em apenas aspectos formais (como turno) da AC não é suficiente, sendo necessária a adição de noções voltadas para a situação (como enquadre) e a relação entre os interlocutores (alinhamento), noções essas mais utilizadas pela Sociolinguística Interacional. Assim, uma nova conceituação de interrupção como elemento interativo inerente à interação com potencial para o conflito foi proposta,

unindo pressupostos e conceitos das duas disciplinas. Metodologicamente, a análise teve que ser dividida de acordo com a autoria, já que professor e alunos ocupam papéis sociais distintos.

Em segundo lugar, a interrupção nem sempre se equivale a impolidez, como sugerem os estudos da área. Como alguns autores da área da impolidez, sugere-se que a interrupção pode ser classificada como impolida, neutra e até polida. Nos nossos dados, as neutras são mais numerosas que a soma das demais e corresponderam a 87,43% em comparação com 12,57%, correspondente às impolidas. As interrupções que se equivalem a impolidez são as categorizadas como as de sarcasmo/insulto.

Uma tipologia de interrupções, relacionadas ao contexto de circulação estudado, foi elaborada, a partir das funções desempenhadas: **Manutenção do tópico, Checagem de conhecimento, Correção situada, Sarcasmo/Insulto (Interrupções do professor); Perguntas sobre o tópico, Perguntas fora do tópico, Turno auto iniciado, Hetero correção, Sarcasmo/insulto (Interrupções dos alunos).**

Quanto aos momentos de ocorrência, Um dos ganhos da pesquisa foi mostrar que nem todas as interrupções são inerentemente negativas, mas elas podem ser neutras, como é o caso das interrupções com exceção das de **sarcasmo/insulto: manutenção do tópico, checagem de conhecimento, correção situada, hetero correção, perguntas sobre o tópico, perguntas fora do tópico, turno auto iniciado.**

O ganho mais expressivo foi quanto à construção de uma tipologia original que advém das funções e autoria das interrupções no contexto da aula de língua inglesa. Em trabalhos mais clássicos como os de Sacks (1995) e mesmo os mais atuais como os de Liddicoat (2007) não se encontram tipologias semelhantes, mas um foco maior na organização e sequenciação da conversação como um todo e não na tomada de turno ou interrupção.

Os momentos de impolidez e as interrupções nos exemplos são bem variadas, pois durante o processo interativo existe um jogo de faces, na qual o professor protege a sua própria ao evitar ao máximo falar português e ao não deixar dúvidas nos comandos prévios à atividade e nas explicações de conteúdo. Os alunos fazem e respondem perguntas e participam da aula ativamente, nos momentos necessários, isto é, reconhecem que existem momentos específicos em

que sua participação é essencial e outros em que o silêncio também é necessário para facilitar o aprendizado. Esse processo de interação, mesmo sem a consciência ou vontade dos participantes, pode ocasionar conflitos e também impolidez.

As interrupções e reformulações acontecem em momentos bastante específicos: normalmente em situações de dúvida ou conflitos. Quando os participantes percebem que a compreensão pode ficar comprometida eles tendem a interagir mais buscando a compreensão e a colaboração. Porém, existem outros casos nos quais podem ser bem mais sensíveis à face dos alunos, mas tendem a ser minimizados devido à natureza assimétrica da interação em sala de aula: nela o professor possui maior influência e poder tanto do conteúdo quanto do próprio ritmo das atividades. Nesses momentos as escolhas são em prol do conteúdo da lição ou mesmo do tempo de aula ser limitado.

Algumas exceções em que os objetivos pedagógicos não são as variáveis mais importantes da interação também existem. Momentos nos quais os alunos ficaram visivelmente constrangidos com comentários ou comportamentos do professor e dos outros colegas. Em nenhum momento o professor ou os alunos buscavam a ofensa de maneira deliberada. Ela ocorria por exagero ou ênfase em alguma ironia ou brincadeira que era interpretada de forma mais literal. Outro fato que ressalta essa preocupação em não ofender o interlocutor se reflete no momento em que o professor conseguia perceber essa situação e buscava minimizar o ocorrido através de elogios ou reformulações da mensagem, isto é, utilizava o **reparo**. Os alunos também buscavam reformular mensagens evitando mal-entendidos e sempre prezando pela compreensão e colaboração em todos os momentos da aula.

Nas transcrições reproduzidas nessa pesquisa é possível notar como as interrupções podem ser ofensivas, mesmo sem a intenção do falante. Também a interrupção pode não ser avaliada como ofensiva, mas como algo inerente à própria interação, sendo **neutra**. Os dados colaboram para a perspectiva de que as interrupções, apesar de existir e poder gerar inúmeros resultados negativos para a harmonia da aula, elas podem ser minimizadas se forem notadas como formas de conflito. A reformulação de mensagens diante do resultado de interrupções com tomada de turno acontece por parte de ambos alunos e professores, que se sentem

na necessidade de se explicarem por não terem sido claros o suficiente, repetindo perguntas ou explicando algo de maneira mais elaborada. Os professores, em algumas interrupções, talvez por acharem que suas participações na fala dos alunos, sejam elas pela seleção do próximo falante (próximo turno) através de perguntas ou por corrigi-los no momento do erro, não eram tão ameaçadoras à face. Porém eles sempre buscavam minimizar qualquer comportamento ofensivo quando compreendiam que sua fala havia sido avaliada como negativa.

Quanto à comparação das interrupções mais neutras com as mais negativas ou que ocasionavam impolidez, o objetivo também foi alcançado. O aparato desenvolvido nessa pesquisa pode auxiliar professores e alunos do ponto de vista do ensino-aprendizagem da língua desenvolvendo formas de evitar ao máximo esses conflitos.

Quanto às reformulações, apesar de não ser o foco principal do estudo, foi importante desenvolvê-lo, mesmo que de forma mais inicial, para compreender o conflito de maneira mais completa. Em conversas informais, Sacks (1995) mostra que apesar de existirem inúmeras formas de usar de **reparo**, ele nem sempre é utilizado. Da mesma forma na aula de Inglês o seu uso não é tão frequente, principalmente em prol dos objetivos a serem alcançados e do tempo de aula a ser respeitado. As escolhas do professor giram em torno de permitir que o aluno pratique o idioma na maior parte do tempo e os tópicos da lição devem prevalecer, sendo assim os desvios desse caminho encarados como comportamento despreferido.

Os resultados mais expressivos mostram que os professores interrompem mais os alunos como forma de **corrigir e fazer perguntas de checagem de conteúdo**. Já os alunos **perguntam mais sobre o tópico** e fazem uso de **turnos auto iniciados**. As interrupções dos alunos sugerem que eles participam mais ativamente no contexto de aula de língua inglesa. Se esse raciocínio for seguido para o professor, isso pode sugerir também que ele talvez fale mais do que gostaria durante a lição, já que o objetivo é tornar o aluno plenamente capaz de se expressar no idioma. Por outro lado, para constatar com certeza esse fato mais dados e análises seriam necessários. Esse pode ser um caminho para dar continuidade com mais estudos sobre a temática abordada.

Nem sempre em que há conflito, há necessariamente impolidez, mas é inegável a relação existente entre esses dois elementos da interação. Dessa forma, a interrupção é um recurso linguístico discursivo, com potencial para o conflito que pode levar a comportamentos impolidos. Nas aulas observadas, a impolidez acontecia sempre sem a intenção de ofender. Ao saber os momentos mais recorrentes em que esses conflitos acontecem pode ser possível diminuir a sua frequência durante o curso da lição.

Os objetivos almejados durante a pesquisa foram alcançados quanto à formulação de uma tipologia de interrupções relativas a conflitos no ambiente de sala de aula. Esses tipos não visam esgotar a discussão sobre o assunto de maneira alguma, mas ser um ponto de partida para mais pesquisas em uma área pouco contemplada do ponto de vista metodológico e teórico.

Como exposto, o trabalho não visa esgotar o tema e pesquisadores interessados em testar esse tipo de análise em outros contextos poderia trazer benefícios para a academia e para o ensino de línguas. Ao perceber se a influência do tipo da aula, do método e da própria língua estrangeira mudaria os resultados alcançados nessa pesquisa, geraria uma discussão pertinente.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. Tradução de Andreza V. Meireles et al. **Helb**, nº 5. Brasília: UnB, 1963/2011. Disponível em: <www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 25 de Janeiro de 2017.
- BARROS, K. S. M. Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula. Dissertação de Mestrado: UFPE, 1986.
- _____. Topical organization in classroom: Internal Structure and Conversational Markers. Tese de Doutorado. University of Essex, U.K., 1991.
- _____. Características organizacionais de aulas pela Internet. In: PRETI, D. **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. SP: Cortez, 2001.
- _____. O que há num domínio pedagógico. **Revista Investigações – Linguística**. n.2, v.18, Recife: PPGL – UFPE, 2005.
- _____. Marcas de Interatividade em gêneros acadêmicos. **Veredas on-line**, Juiz de Fora, V.16, n.1, p. 46-59, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/artigo-Kazue.pdf>>. Acesso em: 16 de Julho de 2017.
- _____. **Tratamento da oralidade em Sala de Aula**: contribuições para o ensino de língua. 2015. Em preparação.
- BARROS, K. S. M.; CRESCITELLI, M. F. C. Polidez e preservação da face em memoriais acadêmicos. In: SEARA, I. R. **Cortesia: Olhares e (re)Invenções**. Lisboa: Chiado Editora, 2014, p. 457-476.
- BLUM-KULKA, S. The metapragmatics of politeness in Israeli society. In: WATTS, R.; IDE, S (Orgs.). **Politeness in Language**. 2. ed. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2005. p.255-280.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness**: Some Universals in Language Usage. Cambridge: CUP, 1987.
- COSTA, M. A. M. Code-Switching em salas de aula de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2013.
- CULPEPER, J. Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: The Weakest Link. **Journal of Politeness Research**. n. 1: 2005, p. 35-72.
- CULPEPER, J. & HARDAKER, C. Impoliteness. In: J. Culpeper et al. **The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)Politeness**. London: Palgrave Macmillan, 2017, p. 199-226
- CULPEPER, J.; HAUGH, M; KADAR, D. Z. (Orgs.). Introduction. In: J. Culpeper et al. **The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)Politeness**. London: Palgrave Macmillan, 2017, p.1-8.
- DONNINI, L et al. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

EELLEN, G. **A Critique of Politeness Theories**. Manchester: IPRA Research Center University of Antwerp (UIA), 2001.

FRASER, B. Perspectives on Politeness. **Journal of Pragmatics**, 1990, n.14 p.219-236.

_____; NOLEN, W. The association of deference with linguistic form. **International Journal of the Sociology of Language**. n. 27: 1981, p.93-109.

GOFFMAN, E. **Behavior in public places**. New York: Free Press, 1963.

_____. **Interaction Ritual**. New York: Pantheon Books, 1967.

GRICE, H. P. **Logic and conversation** (Cole and Morgan, eds), 1975, p. 41-58.

GU, Y. Politeness phenomena in modern Chinese. **Journal of Pragmatics**, 1990, n.14, p.237-257.

GUMPERZ, J. J. Contextualization conventions. In: J. J. Gumperz. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p.130-152.

IDE, S. Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness. **Multilingua**, n.8, 1989, p. 223-248.

IDE, S. et al. The concept of politeness: an empirical study of American English and Japanese. In: R. Watts, S. Ide, K. Ehlich (Orgs.). **Politeness in Language: Studies in its history, theory and practice**, Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p. 281-298.

HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In: Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds), **Anthropology and Human Behavior**. Washington, 1972, p.13-53.

JANNEY, R. W. & ARNDT, H. Intracultural tact versus intercultural tact. In: Richard Watts, S. Ide, K. Ehlich (eds) **Politeness in Language: Studies in its history, theory and practice**, Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p. 21-42.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. 4. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1976.

LAKOFF, R. T. The logic of politeness; or, minding your p's and q's. **Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**, 1973, p.292-305.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

LEUNG, S. Conflict talk: A discourse analytical perspective. **Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics**, n. 2, 2002, p. 1-19.

- LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LIDDICOAT, A. J. *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum, 2007.
- LOCHER, M. A. & WATTS, R. J. Politeness theory and relational work. **Journal of Politeness Research**, n.1, 2005, p.9-33.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 1997.
- _____. **O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª series**. XII ENAP/CEFET. Belo Horizonte, 1998.
- _____. **Curso Prepes Virtual Unidade 2: Fala e escrita: dois modos enunciativos de práticas sociais**. 2000.
- _____. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. **Revista da ALED** n.1 v.1. 2001, p.23-42.
- MAYNARD, D. W. Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis. In: Jack Sidnell and Tanya Stivers (Orgs.). **The Handbook of Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013, p. 1-23.
- PIPEK, V. On backchannels in English Conversation. Masaryk University, 2007. Tese de Doutorado.
- RODRIGUES, D. et al. **Curso de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira do SENAC-PE**. Rio de Janeiro: SENAC-PE, 2013.
- SACKS, H. *Lectures on conversation volumes I & II*. Carlton: Blackwell Publishing, 1995.
- SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. **Semiotica**, n.8, 1973, p. 289-327.
- SIDNELL, J.; STIVERS, T (Orgs.). **The Handbook of Conversation Analysis**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.
- SPENCER-OATEY, H. (Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpackaging their bases and interrelationships. **Journal of Politeness Research**, n.1, 2005, p. 95-119.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA E SILVA, M. C. P.; CRESCITELLI, M. F. C. Retomando a Interrupção. **DELTA**, São Paulo , v. 14, n. spe, p. 00, 1998. . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acesso em: 20 de Janeiro de 2017.
- SWALES, J. M. Toward a world of genre. In: John M. Swales (Org.). **Research Genres: Explorations and applications**. CUP: Cambridge, 2004.
- TANNEN, D. Interpreting interruption in conversation. In: _____. **Gender and Discourse**. Philadelphia: Temple University Press, 1989, p. 53-83.

WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnomedologia & Análise da Conversa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

WATTS, R. **Politeness**. Cambridge: CUP, 2003.

_____. Linguistic politeness and politic verbal behavior: Reconsidering claims for universality. In: Richard Watts, S. Ide, K. Ehlich (eds) **Politeness in Language: Studies in its history, theory and practice**, Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p. 43-70.

WEST, C. Against our will: Male interruptions of females in cross-sex conversation. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 327: 1979, p. 81-100.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. In Barrie Thorne, Cheris Kramarae, and Nancy Henley (eds) **Language, Gender and Society**. Cambridge, MA: Newbury House, 1983, p. 17-102.

_____. Sex roles, interruptions, and silences in conversation. In Barrie Thorne and Nancy Henley (eds) **Language and Sex: Difference and Dominance**. Rowley, MA: Newbury House, 1975, p. 29-105.

APÊNDICE – Traduções dos dados utilizados

Exemplo 1 (aula 1 – Avançado 1 – Curso A) interrupção para manutenção do tópico

1. P: Tudo bem, leia a número seis, por favor A1
2. A1: Está muito orgulhoso de algo
3. P: Do que ele está tão orgulhoso?
4. A1: Seus Oscars
5. P: Seus?
6. A1: Oscars
7. P: Ótimo. E o número 7? A2, por favor.
8. A2: ??? Uma pessoa insegura
9. P: Quem é [esse?
10. [É:] (...) Lionel
11. P: Okay. Por que ele está inseguro? Quero dizer, ele menciona alguma coisa sobre ser inseguro?
12. (Aluno procura a resposta no livro) (P8s)
13. **[Ele menciona alguma coisa, A3?]** (P4s) Ou ele é inseguro de uma forma geral, A3?)
14. A3: Sim.
15. P: Sim.
16. A3: ??? yeah feels inferiority.
17. P: UOU ??? Então ele se sente inferior em [relação às pessoas
18. A3: [Sim]
19. P: E o número 8?

Exemplo 2 (Aula 2 – Avançado – Curso B) - Interrupção para manutenção do tópico

Contexto: Aluno escolhe um tema do livro para falar.

1. A1: Ok (...) Eu escolhi medicina
2. P: Medicina?
3. A1: Sim (...) eu acho (...) tipo (...) hm: daqui a cem anos (...) nós não uh (...) nós não iremos mais ter qualquer médicos (...) eles irão (...) hm: criar um tipo (...) um tipo de máquina (...) que é parecida com uma: (...) menor do que nanotecnologia e (...) como (...) aquilo (...) eles, eles irão injetar esse tipo de tecnologia (...) tecnologia nos bebês e eles: tipo (...) eles poderiam uh: eu não sei como dizer isso (...) eles podem uh: retardar (...) eles poderiam uh: parar qualquer doença que o ser humano poderia.
4. P: Eles poderiam trabalhar como uma: alto-defesa.
5. A1: Sim: como isso e uh: se como (...) se você comprar nanotecnologia como (...) você poderia ter uma: é como uma advertência (...) como um celular que iria te dizer para fazer

silêncio, É como um aviso que se algo estiver errado e (...) você pode (...) como (...) colocar um: tipo de medicamento que poderia ajudar com isso (...) sabe? É como (...) não iriam ser médicos que tomariam conta de você, seriam as máquinas e **[as:**

6. P: **[E elas estariam dentro de você?]**
7. A1: sim (...) dentro de você.
8. P: Fascinante.
9. Ax: risos
10. P: Sim (...) meio louco, mas fascinante.
11. A1: MAS, eu acho (...) eles, eles tendem a colocar. Eles já pesquisaram como colocar uh: nano: chips nos cérebros dos bebês (...) então, eu acho que tudo é possível (...) **[tipo**
12. P: **[O que vocês acham disso?]**
13. A2: Eu acho que em um future muito breve você irá poder ter um: (...) você poderá ter um filho e poder dizer oh eu quero ter um filho assim, assim, assim.
14. A1: Mas eu acho que (...) essa tecnologia na verdade acontece em um future no qual o governo irá (...) tipo, tomar conta de alguns problemas tais como (...) se a: tipo (...) se as pessoas tiverem uma saúde melhor.
15. P: Elas não iriam adoecer.
16. A1: Não haveria cancer, então eles iriam viver mais e haveria mais pessoas no mundo (...) e isso é um problema.
17. P: eles irão descobrir (...) eles irão descobrir uma maneira de matar as pessoas (risos)
18. A1: Exatamente (...) então, eu **[acho que**
19. A3: **[Eu acho**
20. A2: **[Eles iriam controlar como (...)]**
21. P: **[Vejam (...) olhem (...)]** Nossa, nossa previdência uh: social está tendo problemas porque as pessoas estão contribuindo tarde (...) pessoas.)

Exemplo 3 (Aula 6 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para manutenção do tópico

Contexto: a professora discute os exemplos mostrados em vídeo de vários comerciais de televisão com publicidade de produtos.

1. A1: A garota (P4s), a comida, a bebida, a felicidade **[as muitas vezes**
2. P: **[A felicidade]** (P3s) **Ok, então o que todas essas pessoas desse comercial têm em comum**

Exemplo 4 (Aula 1 – Avançado – Curso B) Interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: alunos leem uma pergunta por vez e depois fazem perguntas entre si, mas eles falam muito baixo.

1. P: Terminaram?
2. A1: Terminamos.
3. P: Ok. Então, vamos ter uma discussão. (P2s) Vocês gostam de hambúrguer simples?
4. A1: Hum: **[Não**
5. A2: **[Não]**

6. A3: Eu gosto, eu gosto de carne e a (P2s) eu gosto, eu gosto, mas **[eu não prefiro (P2s) (risos)]**
7. P: **[Apenas pão e carne, ok?]**
8. A1: Sim sim **[você come?]**
9. A3: **[Todo dia]**
10. P: Pão e carne apenas (P3s) Não vegetais, não. (P3s) não, não. Ok, então (P3s) vocês preferem algum tipo de comida orgânica?
11. A2: Não
12. P: Não?
13. A2: Apenas comida normal
14. P: Sim.
15. A2: Comida orgânica é cara
16. P: Comida orgânica é cara. (risada) Ainda é cara (P2s) lembrem que: uh (P2s) comida causa câncer.
17. A2: Sim
18. P: Tudo causa câncer
19. A2: **[Então deixa**
20. P: **[Crianças então (P2s) estejam preparadas (risos)]**
21. A2: **[Para o cancer**
22. P: **[Para o cancer]**

Exemplo 5 (Aula 1 – Avançado – Curso B) interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: os alunos discutem com o professor o vocabulário de uma atividade ao fazer perguntas

1. A1: Professor, qual a diferença entra mince e chop?
2. P: Chop é tambéem eu não sei se elas são sinônimas, mas chop é cortar em pedaços pequenos (...) mince é provavelmente a mesma **[coisa**
3. A2: **[E fatiar?**
4. A1: **[é: fatiar?**
5. P: **[Fatiá: é cortar]**
6. A1: Sim
7. P: Para cortar um fatiar (...) cortar (...) sim? O verbo? Ok (...) **[u:h**
8. A2: **[Cortar?]**
9. P: Sim para cortar (...) a próxima é també:m
10. A1: Jogar
11. P: Jogar é assim (faz o gesto com a mão) apenas jogar de leve, sim? Algumas pessoas fritam ovos e elas gostam (...) sim? Você joga ele (...) ok? Jogar (...) Certo? Próximo?
12. A3: bater?

13. P: bater é como (...) algo (...) quando as pessoas (...) quando algumas pessoas estão preparando bolos eles BATEM a mistura (...) como (...) como bolos e **[tortas]**
14. A2: **[Esse eu sei]**
15. P: **[Como vocês dizem isso em Português?]**
16. A1: **[Professor?]**
17. A2: **[bater?]**
18. P: bater, sim, bater

Exemplo 6 (Aula 1 – Avançado – Curso B) interrupção para checagem de conhecimento

Contexto: alunos discutem o conteúdo da aula anterior na qual o professor usou vídeos para promover uma discussão

1. P: O que mais?
2. A1: Nós falamos de palavras **[para]**
3. P: **[Para?]**
4. (A1: Oh! Eu lembro de algo como (...) Duas coisas para fazer um (...) (???))
5. P: E vocês lembram de algum outro vídeo que eu trouxe?

Exemplo 7 (Aula 6 – Avançado 1 – Curso A) interrupção para correção situada

Contexto: professora discute as publicidades de vários produtos mostradas para os alunos através de vídeos contendo comerciais de televisão.

1. P: Quais são as características que te fazem querer um computador da Apple no lugar de um da Toshiba?
2. A1: Eles são famosos?
3. P: Eles são famosos. Nutella é famosa. Bem (...) quais são as outras características que vocês me falaram?
4. A2: O senso comum que a marca é boa.
5. P: Sim. Todos sabem que a **[marca]**
6. A2: **[Sim. Todos sabem disso. É um senso comum]**
7. P: **[Todos dizem]**
8. A2: **[Sim todos dizem é melhor]**

Exemplo 8 (Aula 2 – Avançado – Curso B) interrupção para correção situada

Contexto: nesse momento da aula os alunos foram instruídos a escolher um tema apresentado em uma página do livro e falar sobre o tema escolhido.

1. P: Então (...) é você A1
2. A1: Oh (...) ok
3. P: Sobre o que você vai falar?
4. A1: Transporte?
5. P: Ok
6. A1: Então (...) eu acho (...) que no futuro (...) carros (...) e não apenas carros e os outros meios de transporte provavelmente voarão? Tipo (...) em filmes e: talvez cientistas irão encontrar uma maneira de fazer (...) teletransporte acontecer (...) mas apenas algumas pessoas terão acesso a isso
7. P: Vai ser bem segregativo
8. A1: Sim (...) Então a maioria das das pessoas ainda irão ter que usar carros e (...) esse tipo de coisa (...) e: sendo otimista talvez o sistema de transporte público irá ser gratuito então, muito mais pessoas (risos) irão usar ônibus e metrô e irá ter menos carros nas ruas (...) e: eles também irão ser mais rápidos e: (...) é isso (...)
9. P: É isso (...) vocês (...) vocês acham que ela: exagerou em sua opinião?
10. A2: Não: não, professor. Eu hm (...) acho que os carros não irão mais existir e o (...) **[eu**
11. P: **[Não haverá mais carros?**
12. A2: **[Não haverá mais carros**
13. A3: **[Eu discordo dela]** Seria muito triste ter (...) porque (...) perceba os meus pensamentos (...))
14. Ax: (risadas)
15. A3: Se você fosse (...) se você fosse (...)
16. P: Há muito tempo atrás nós **[éramos**
17. A3: Há muito tempo atrás **[nós não somos nascidos**
18. P: **[Há muito tempo atrás nós não “éramos” nascidos]**
19. A3: Nós não éramos nascidos. Na invenção de (...) Nós não éramos nascidos na especial (...) na expansão espacial.
20. P: E AGORA
21. A3: Hoje (...) levará um bom tempo para que nós façamos: (...) algo mais
22. P: Sim (...) talvez
23. A1: Isso é o que eu sinto

Exemplo 9 (Aula 3 – Avançado – Curso B) - Interrupção para correção situada

Contexto: A professora pede para os alunos se dividirem em grupo, mas tem que interferir para equilibrá-los.

1. P: Então, mas eu preciso saber quem vai ser do grupo A e quem vai ser do grupo B

2. A1: A
3. A2: A
4. A3: A.
5. Ax: **[(risos)]**
6. P: **[Não, desculpa]** (Olhando para os alunos) A, A, A, B, B, B, e você (P2s) não, B.)
7. Ax: (Risos)

Exemplo 10 (Aula 2 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para correção situada

Contexto: A professora discute algumas palavras do exercício passado para os alunos e tenta incluir um dos alunos na aula, já que que ele acabava de chegar.

1. P: Vocês entendem a expressão? Se livrar de? Você tem algo que você não quer mais. É como, em Português seria algo similar [a se livrar de], se livrar daquilo
2. A1: Eu vim de (...) **[a pé?**
3. P: **[walking]** você veio andando. Por quê?
4. A1: Porque o meu ônibus: (...) Eu (...) Eu (P3s) tomei dois ônibus. Mas, eu tomei aquele que: (P2s) parou

Exemplo 11 (Aula 2 – Avançado - Curso B) interrupção para correção situada

Contexto: alunos discutem sobre o processo de envelhecimento e doenças relacionadas à idade.

1. P: Bem, cirurgia plástica apenas muda o exterior (...) apenas como maquiagem (...) okay? Lá no fundo nós somos VELHOS (...) é a mesma coisa de tingir meu cabelo (...) amanhã meu cabelo cinza irá aparecer (...) eu ainda terei pressão arterial alta
2. (Alunos conversam entre si)
3. P: ok
4. A1: doenças mais velhas
5. P: Sim (...) Isso é doença de pessoas mais velhas
6. A1: sim
7. P: Isso mesmo (...) mas existem pessoas mais jovens que têm o mesmo problema (...) certo? Eu sinto muito por essas pessoas que são mais jovens e tem doença de pessoas mais velhas
8. A2: Diabetes?

9. P: Diabetes (...) isso mesmo eu eu eu conheço um cara que o filho tem catorze anos (...) ele tem diabetes
10. A1: Sim (...) meu primo também tem
11. P: não (...) **[é complicado, não é?**
12. A1: **[sim]** (...) hm: (...) outras doenças são terríveis (???)
13. P: Algumas pessoas nascem com isso (...) certo?
14. A1: não mas ele pegou ???
15. P: Então eu (...) atualmente eu controlo (...) eu controlo o açúcar que eu uso apenas para prevenir porque **[ambos os meus pais**
16. A3: **[tem diabetes]**
17. P: Eles ERAM (...) diabéticos e a minha mãe É (...) então há uma possibilidade muito GRANDE de que eu um dia serei
18. A1: Minha (...) ah (...) a família do meu pai é toda **[diabética**
19. P: **[Então?]**
20. A1: e a família da minha mãe são todos **[hipertensos**
21. P: **[Bem vindo]** Bem vindo ao time
22. A1: **[sim]**
23. A3: **[cabô rapadura**
24. P: **[agora (...) rapadura (...)]** sim (...) É tão maravilhosa ??? Oh meu Deus (...) perfeita
25. A3: **[existe algo melhor que rapadura?]**
26. P: O homem que criou a rapadura. Deus o abençoe.

Exemplo 12 (Aula 2 – Avançado – Curso B) Interrupção para sarcasmo/insulto

Contexto: O professor pergunta a cada aluno o que fez durante o final de semana no início da aula.

1. P: E você? Como foi a sua semana?
2. A1: Boa (risos)
3. P: O que você fez? Dormiu?
4. A1: Sim (...) Eu dormi
5. P: E você? O que você fez? O que foi bom para você?
6. A2: Eu dormi
7. P: Você dormiu?
8. A2: Sim
9. P: E você foi para algum lugar? Falou com alguma pessoa? Quaisquer pessoas?
10. A2: Sim (...) minha prima. Minha prima vive em Teresina e ela veio para cá para passar um tempo comigo

11. P: Uh, sim (...) Ela é mais velha que você?
12. A2: Mesma **[idade]**
13. P: **[Mesma idade (...) ela é bonita ou ela se parece com você?]**
14. Ax: (risadas)
15. A2: Eu sou feliz (...) **[professor]**
16. P: **[Você é feliz?]** Você sempre é feliz. Eu nunca vi você triste (...) toda vez eu chego e você está sempre SORRINDO por isso que eu gosto tanto de você
17. A2: Eles dizem que eu sou **[feliz]**
18. P: **[Oh (...) mesmo?]** Eu acho que todo mundo pode perceber isso (...) ok (...) então, por favor

Exemplo 13 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: alunos realizam atividade de leitura em grupo.

1. P: Como está indo aqui pessoal? (P6s) P: Certo, trabalho (P3s) Partido. Veja aqui “party” não significa **[necessariamente (...)]**
2. A1: **[É algo como festa de chá?]**
3. P: Sim, mas é algo como (...) nós não temos o PT? PT, PSDB, PFL, O Partido Verde (P3s) PSDU (P3s). Então, isso **[seria (...)]**
4. **[Ah!]**
5. P: Partido é diferente, porque você tem festa festa (...) festividades e celebrações e etc então nós também temos festas com pessoas que é o caso aqui **[certo?]**
6. A1: **[PT] (...)**
7. P: Eu disse a você PT **[PSDB (...)]**
8. A1: **[PT]** em Português é: (...) é como **[sigla]** or (...) **[PT é o Partido Trabalhista]**
9. P: **[PT é o Partido Trabalhista]**
10. A1: Mas este é a: (...) o mesmo em Português ou não?
11. P: PT certo. Partido dos trabalhadores. Então, aquele é o Partido dos trabalhadores

Exemplo 14 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos fazem exercício e pedem explicações ao professor sobre algumas expressões.

1. P: Vamos fazer o **[exercício]**
2. A1: **[E quanto a “pelo amor de Deus”?]**
3. P: Quando algo acontece as pessoas dizem isso... (P2s) é como pelo amor de Deus

4. A1: ???
5. P: (olha para A1) Você pode falar mais alto [A1?
6. A1: [Não] eu estou discutindo as respostas com meu amigo

Exemplo 15 (Aula 1 – Avançado – Curso B) - Interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos fazem mais perguntas a respeito do vocabulário da atividade.

1. A1: Você tem que mexer, professor?
2. P: Eles dizem pasta porque pasta? Ok? [Pasta
3. A1: [Professor?]
4. P: Ok, próxima expressão (...) para?
5. A2: [mexer
6. A1: [Professor, mas se nós: eu posso mexer o macarrão?]
7. P: Não, porque uh: mexer é mais para líquido
8. A1: Hum:
9. P: Tipo café, [água
10. A1: [E para comida? Comida?]
11. P: Comida é pra mexer (...) mexer salada, sim (...) certo? É isso!

Exemplo 16 (Aula 3 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para fazer perguntas sobre o tópico

Contexto: Aluna pergunta à professora uma palavra do vocabulário do exercício que faziam.

1. P: Okay [vamos
2. A1: [O que é fila?
3. P: É uma linha de pessoas. Quando você vai para (P3s) lotérica para pagar algo ou para o banco (...) bancos para pegar algo que você tem que (...) certo?
4. A1: (Acena positivamente com a cabeça)

Exemplo 17 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) Interrupção para perguntas sobre o tópico

Contexto: Alunos recebem pedaços de papel para escreverem alguma mensagem e assinarem ao final.

1. P: Vocês [vão
2. A1: [professora eu não entendi]

3. P: Então, eu quero que vocês assinem da maneira que vocês normalmente fazem. Então, as pessoas vão, [fulaninho (...) papapa] (...) assina da maneira que você assinou. Então eu entrego para vocês na próxima aula.

Exemplo 18 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para perguntas fora do tópico

1. P: **[A2**
2. A1: **[Cangaceiro professora?]**
3. P: Eu não sei se existe uma tradução para isso (P2s) Você sabe se existe tradução para cangaceiro, PP? Porque eu acho que é tão original daqui (...) é tão cultural. Talvez não tenha tradução
4. PP: Talvez exista um equivalente, mas eu não lembro

Exemplo 19 (Aula 3 – Avançado – Curso B) interrupção com turno auto iniciado

Contexto: Professora discute com os alunos sobre o tópico da lição e eles vão participando voluntariamente.

1. P: Nós iremos ter profissões entediantes, trabalhos que as pessoas não gostam hm: e as pessoas irão ter mais tempo livre para fazer o que gostam **[o que elas amam** o que elas gostam
2. A1: **[Sim]** e então todos irão realmente se importar se eles recebessem dinheiro por aquilo porque eles iriam realmente gostar de fazer aquilo
3. P: Sim
4. A2: E atualmente as pessoas amam o que o dinheiro pode **[nos trazer]**
5. P: **[Sim]** no futuro nós teremos algo (...) Nós não precisaremos de dinheiro

Exemplo 20 (Aula 2 – Avançado – Curso B) - Interrupção com turno auto iniciado

Contexto: Alunos discutem sobre filmes e invenções que foram mostradas no livro.

1. P: Mas (...) tem uma ordem?
2. (falam nomes de filmes ao mesmo tempo)
3. P: Okay, então é isso (???) Eu mostrei a vocês algumas invenções novas aqui

4. A1: Si:m como o: o cara que: seu skate era um: ???

5. P: Qual o nome **[daquilo?**

6. A1: **[Eu não me lembro]**

7. P: Mas foi no início **[da aula**

8. A1: **[Não: foi no final]**

9. P: Qual era o nome daquilo?

10. A2: **[Skate voador**

11. A1: **[Si:m]**

Exemplo 21 (Aula 1 – Avançado 1 – Curso A) - interrupção para auto ou hetero correção

Contexto: Aluna pergunta à professora uma expressão do vocabulário da lição, mas ela não entende e a aluna reformula rapidamente a sua pergunta.

1. A1: Professora. Algo está em **[jogo**

2. P: **[Hã?**

3. A1: **[Não, não]** (...) O que significa “at stake”?

4. P: Em jogo é como (...) **[O que**

5. A1: **[O que acontece (...) aposta?]**

6. P: Sim (...) como, o que é (...) porque nem sempre diz respeito a jogos (...) Mas você está dizendo como uma aposta (...) Em algo como quando você está colocando (...) uma coisa para apostar. Então você aposta essa coisa (P2s) essa coisa está em jogo (...) mas em situações do mundo real você coloca algo da sua vida em jogo certo? eu não sei se você entendeu o significado

7. A1: Sim sim

Exemplo 22 (Aula 2 – Avançado 1 – Curso A) - Interrupção para sarcasmo/insulto

Contexto: A professora pergunta se eles lembram do conteúdo da lição anterior e eles discutem sobre a expressão “speed dating”

1. A1: Eu lembro que ela (...) foi para um encontro rápido

2. P: E você lembra como ele ocorreu?

3. A1: **[É:]** (...) você fala com uma pessoa por mais ou menos **[três anos (...)]** três minutos (...)

4. A2: (Risos) **[Três anos?**

5. P: (Risos) **[Três anos é um relacionamento]**

6. Ax: (Risos)