

Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores¹

Ethnomethodological Conversation Analysis and Linguistic Education: Some contributions to teacher education

Gabriela da Silva Bulla²

gsbulla@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lia Schulz³

liaschulz@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO - Como uma tradição em pesquisa que se desenvolveu na busca do entendimento das ações humanas por meio da observação e posterior sistematização e análise da conversa cotidiana, a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), como abordagem teórico-metodológica, também pode contribuir para a reflexão acerca da educação linguística e da formação de educadores da linguagem. Embora essa não seja a preocupação central da ACE, diversos conceitos, análises e discussões podem propiciar uma ampliação de noções centrais para o ensino e a aprendizagem de línguas. Neste trabalho, o propósito é abordar algumas delas: a descrição de algumas características da fala-em-interação de sala de aula; a noção de participação, seus modos e estruturas conversacionais e sua relação com a construção de contextos colaborativos de aprendizagem. Com base em dados de pesquisas anteriores (Bulla, 2007, 2014; Schulz, 2004, 2007), o trabalho procura demonstrar como, a partir de análises microetnográficas de dados de interação de sala de aula, o professor pode repensar e ampliar noções como uso da linguagem em sala de aula, métodos de ensino, aprendizagem de línguas, modos de participação e protagonismo na aprendizagem e colaboração. Procuramos mostrar como a ACE pode ser de extrema relevância para professores experientes e em formação, a fim de repensarem suas práticas pedagógicas, ampliarem o entendimento do que se faz em sala de aula e vislumbrarem modos de atualização da concepção de educação linguística nas interações de sala de aula.

Palavras-chave: educação linguística, Análise da Conversa Etnometodológica, formação de professores.

ABSTRACT - As a research tradition that has developed in the search for the understanding of human actions through the observation and later systematization and analysis of everyday conversation, Ethnomethodological Conversation Analysis (CA) as a theoretical-methodological approach can also contribute to reflections on linguistic education and language teacher education. Although this is not CA's core concern, several concepts, analyses and discussions can provide a broader understanding of language teaching and learning. In this paper, we address some of them: the description of some characteristics of classroom talk-in-interaction; the concept of participation, its conversational modes and structures, and its relation to the construction of collaborative learning contexts. Based on microethnographic analysis of classroom interaction data (Bulla, 2007, 2014; Schulz, 2004, 2007), this paper aims at demonstrating how the teacher can rethink and broaden notions such as language use in the classroom, teaching methods, language learning, modes of participation and protagonism in learning, and collaboration. We aim at demonstrating how CA can be of extreme relevance both for experienced and in-service teachers to rethink pedagogical practices, to broaden the understanding of what is done in classroom and to envision ways of updating the conception of language education in classroom interactions.

Keywords: linguistic education, Ethnomethodological Conversation Analysis, teacher education.

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada como comunicação no *I Encontro de Análise da Conversa Etnometodológica* (I EnACE), realizado em 25 e 26 de maio de 2017 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Av. Bento Gonçalves, 9500, sala 204, Agronomia, 91540-000, Porto Alegre, RS, Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Av. Bento Gonçalves, 9500, sala 203, Agronomia, 91540-000, Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

Pensar educação linguística na contemporaneidade envolve uma série de questões relacionadas a diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a complexidade dos fenômenos ligados a ensinar e aprender línguas em diferentes contextos. Neste trabalho, entendemos educação linguística, ou o universo que envolve as tarefas de ensinar e aprender línguas, tal como Bagno e Rangel (2005) a definem:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno e Rangel, 2005, p. 63).

Tendo em vista a complexidade e amplitude do panorama que envolve os saberes sobre linguagem com os quais os sujeitos interagem durante toda a sua vida, a formação de professores para a educação linguística pode ser concebida de inúmeros modos a partir de diferentes concepções teóricas, que podem servir como lentes para orientar as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas. Uma das possibilidades para essa orientação são os estudos interacionais, que privilegiam a análise das ações humanas realizadas por meio do uso da linguagem nas diferentes situações de interação social. Para se pensar nas interações cotidianas de que participamos por meio desse uso da linguagem, privilegiando as ações relacionadas à fala-em-interação, uma das lentes apuradas pode ser justamente a Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE).

Como tradição em pesquisa, a ACE surgiu na década de setenta nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos seminais de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff *et al.*, 1977), e tinha como principal objetivo pesquisar e analisar um dos elementos básicos das interações humanas: a conversa. Para tanto, os pesquisadores proponentes da ACE desenvolveram um arcabouço teórico-metodológico, um maquinário para descrever e analisar, por meio de uma sistemática, as ações humanas realizadas pelo uso da linguagem em interação. As análises dessas ações privi-

legiavam a busca pelo entendimento dos próprios participantes, sinalizado e marcado na própria conversa, nos turnos de fala, nas tomadas de turno, nas sobreposições, nos reparos realizados pelos participantes de conversas espontâneas e cotidianas.

Originalmente, a ACE não foi pensada para se entender ou refletir sobre sala de aula, educação e muito menos para a formação de professores. Embora tenha aparecido, alguns anos depois de sua criação, a partir da metade da década de 90, um grupo de pesquisadores cujos trabalhos foram categorizados posteriormente como Análise da Conversa para a Aquisição de Segunda Língua (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition/CA for SLA*)⁴, em que se discutia a aquisição da linguagem e aquisição de segundas línguas a partir desse referencial teórico, tendo em vista que, como afirmado anteriormente, o foco inicial da ACE era o estudo da conversa cotidiana (como cenário básico e primordial das ações humanas). Com o desenvolvimento da área, a fala-em-interação institucional⁵ também passa a ser analisada e discutida, e as pesquisas começam igualmente a dar atenção para a sala de aula como um dos cenários institucionais analisados, ao lado de diversos outros como tribunal, consultório médico, linha telefônica de atendimento a clientes e emergências, etc.

O fato deste conjunto de estudos não ter inicialmente se preocupado com formação de professores não impediu, no entanto, que diversos trabalhos utilizassem como base elementos conceituais, metodológicos e procedimentos analíticos para se pesquisar e entender as interações de sala de aula. Somente no grupo de pesquisa do qual fazemos parte, o grupo ISE (Interação Social e Etnografia), liderado pelo Prof. Pedro de M. Garcez, foram inúmeros os trabalhos que se dedicaram a investigar a fala-em-interação de sala de aula, com foco nas tomadas de turno, nos reparos e sobreposições, na construção da participação e da aprendizagem, na construção das identidades sociais e institucionais relacionadas à escola (ver, por exemplo, Abeledo, 2008; Almeida, 2009; Bulla, 2007, 2014; Conceição, 2008; Frank, 2010; Garcez, 2006; Garcez *et al.*, 2012; Jung, 2003; Kanitz, 2013; Salimen, 2009, 2016; Schulz, 2004, 2007; Stein, 2014).

Neste artigo, procuramos tratar de algumas das contribuições possíveis da ACE para se pensar sala de aula, educação linguística e formação de professores, a partir das nossas trajetórias como pesquisadoras interessadas em análise de interação social orientada pela ACE e desenvolvendo pesquisas sobre participação (Schulz, 2004, 2007) e colaboração (Bulla, 2007, 2014). Tais trajetórias implicaram fortemente no modo como nos constituímos como professoras e como formadoras de professoras e

⁴ Ver trabalhos publicados em 2004 no periódico *Modern Language Journal*, volume 88, número 4.

⁵ Ver Drew e Heritage (1992) e Loder e Jung (2009).

professores. Assim, o objetivo deste trabalho é, a partir da discussão de conceitos-chave relacionados às noções de participação e de aprendizagem advindas de trabalhos de pesquisa que adotaram a ACE como referencial teórico-metodológico, sistematizar implicações de tais conceituações para a formação de professores, exemplificando ainda, a partir da análise de alguns dados de nossas pesquisas, como tais orientações podem contribuir para a formação de professores e para se pensar a educação linguística de modo reflexivo.

A seguir, apresentamos os conceitos-chave de participação e aprendizagem e suas relações com a fundamentação teórico-metodológica da ACE. Em seguida, analisamos alguns dados que demonstram de modo concreto como tais conceitos podem contribuir na prática para se entender a fala-em-interação de sala de aula. Por fim, explicitamos como essas análises e conceitos se desdobram em contribuições para a formação de professores em educação linguística.

Da conversa cotidiana à fala-em-interação de sala de aula: Conceitos da ACE

Os textos considerados seminais da ACE (Sacks *et al.*, 1974; Schegloff *et al.*, 1977) descreveram as sistemáticas fundamentais do funcionamento do cenário mais básico de uso da linguagem, a conversa cotidiana, como apontado anteriormente. Os autores propõem uma sistemática para a descrição do sistema de tomada de turnos e do sistema de reparos, os dois componentes que explicariam o funcionamento geral das ações por meio do uso da linguagem. Essa sistemática é detalhadamente apresentada a partir de exemplos de dados de ocorrência natural de conversa, em que são observadas pelos analistas as orientações dos participantes para tal funcionamento sistemático, tanto da tomada dos turnos de fala, como dos reparos possíveis na construção intersubjetiva das conversas (ver Loder e Jung, 2008).

A descrição tanto do sistema de tomada de turnos como do sistema de reparos foi importante para a caracterização do objeto que tratamos hoje como fala-em-interação. Alguns pontos acerca do funcionamento deste objeto tornam evidentes a diferença entre as ações dos participantes enquanto inseridos em conversas cotidianas ou institucionais. Uma delas, é justamente a alocação dos turnos de fala. Em sala de aula, por exemplo, seguidamente os turnos de fala são alocados e gerenciados pelo participante institucionalmente designado para isso, comumente a professora ou o professor.

Tal como a conversa cotidiana, a fala-em-interação de sala de aula também passou a ser descrita e analisada a partir das suas características contextuais próprias. Um dos traços mais estudados desse modo interacional são as perguntas de resposta conhecida pelo professor, ou mais especificamente as sequências conversacionais IRA (ini-

ciação, resposta e avaliação), extremamente comuns em sala de aula e podendo marcar a assimetria entre os participantes, uma vez que o participante que faz a pergunta tem uma resposta esperada e é quem avalia, em terceiro turno de fala, o item oferecido pelo interlocutor (Garcez, 2006). Outros modos de fazer perguntas e lidar com as respostas dos interlocutores que podem ser considerados mais simétricos também foram descritos e encontrados em diferentes cenários, como vemos em O'Connor e Michaels (1996) e em Garcez (2006), Conceição e Garcez (2005) e Schulz (2004, 2007). O revozeamento das respostas dos alunos por professores pode ser uma prática alternativa para as sequências IRA (O'Connor e Michaels, 1996), pois, ao devolver as respostas novamente para a turma, os educadores participam junto com os alunos da construção conjunta de conhecimento.

E justamente os modos de participar das interações de sala de aula também podem ser pensados a partir de estudos da ACE. O conceito de estruturas de participação, por exemplo, surgiu na Sociolinguística Interacional e foi ampliado pela ACE em diferentes trabalhos. Os modos de participar de uma interação podem ser relacionados tanto à tomada do turno de fala como ao posicionamento do corpo e até mesmo do direcionamento do olhar no que diz respeito às ações conjuntas realizadas na fala-em-interação.

Em Schulz (2007), o conceito de estruturas de participação foi central para a investigação dos modos de participar e de aprender em uma escola pública. Para tanto, a definição desse conceito foi ampliada, levando em conta as propostas da ACE e agregando aspectos macrosociais para a análise. Conforme Schulz (2007),

[...] participação é algo cotidiano que fazemos (*uma ação*) com a ajuda do outro (*social*), conversando (*por meio do uso da linguagem*), em cada oportunidade em que temos a palavra (*em cada turno de fala*) e em cada momento em que lidamos com o que é dito (*com olhares e gestos*). Participar é falar e ouvir, é ter a palavra e dar a palavra. E, como a palavra tem o poder de mudar o mundo, a participação por meio do uso da linguagem também muda o mundo (Schulz, 2007, p. 15-16).

Além de contribuir para se pensar a participação dentro e fora de sala de aula, o conceito de participação enquanto uma ação marcada interacionalmente também se relaciona ao conceito de aprendizagem, se pensarmos essa última igualmente como uma ação interacional marcada. Orientada pela perspectiva da ACE, Abeledo (2008) conceitua aprendizagem como uma ação conjunta, como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente das ações dos participantes para dar conta das atividades desenvolvidas na interação. Nesse sentido, conforme Schlatter e Garcez (2012) sistematizam,

[...] a aprendizagem vem a ser realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na

organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas (Abeledo, 2008) (Schlatter e Garcez, 2012, p. 136).

Ao considerar, na análise de conversas cotidianas e de fala-em-interação institucional, *atividades* (conjuntos de ações realizadas com propósitos compartilhados), *cenários* (sala de aula, tribunal etc.) e *objetos* (livros, cadeiras, canetas, computadores etc.) como diferentes elementos constituintes das interações, as pesquisas em ACE, da nossa perspectiva de pesquisadoras que também atuam como professoras, tornaram evidente a problemática conceitual dos termos *tarefa* e *atividade* comumente usados como sinônimos em Linguística Aplicada. De Bulla (2007), cuja distinção entre tarefa e atividade ainda estava incipiente, partimos para a discussão e definição desses conceitos como contribuições importantes para nossas pesquisas e para a formação de professores. Com base em Coughlan e Duff (1994), definimos em Bulla *et al.* (2009), Gargiulo *et al.* (2009) e Schlatter *et al.* (2009) *tarefa pedagógica* como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (expressas nas próprias tarefas e no encadeamento entre elas) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais, e *atividade pedagógica* como um conjunto de ações sociais que implementam o que foi planejado em uma tarefa pedagógica ou de algo emergente não previsto (Mondada e Doehler, 2004), porém que podem possuir novos objetivos educacionais compartilhados que justificam sua realização em sala de aula. Os trabalhos subsequentes do grupo ISE passaram, então, a levar em conta esta distinção como relevante para análises de interações em eventos educacionais, como pode ser observado em Salimen (2009, 2016), Frank (2010), Bulla (2014).

Nas seções seguintes, relatamos parte de nossas pesquisas e analisamos alguns dados que exemplificam como as discussões resumidas nesta seção podem contribuir para a formação de professores.

A construção da participação em sala de aula

Como tratamos na seção anterior, um dos modos de se pensar a organização da fala-em-interação de sala de aula e entender o que acontece nas interações que envolvem ensinar e aprender é olhar para a participação, ou mais especificamente para os modos de participação dos sujeitos de uma dada interação. Em Schulz (2004), analisamos a construção da participação na fala-em-interação de sala de aula de uma escola pública e municipal de Porto Alegre,

a partir da observação da tomada de turno pelos alunos. Ao observar, registrar, selecionar, transcrever e analisar dados de fala-em-interação em um estudo microetnográfico que acompanhou por alguns anos interações de sala de aula, comprovamos que, naquele cenário específico, os participantes conseguiam colocar em prática o que afirmavam em seu projeto político pedagógico (doravante PPP) que defendia a inclusão e a participação de todos na aprendizagem. As alunas e alunos participavam da aula e das atividades escolares de modo bastante democrático, sentindo-se à vontade para perguntar, questionar, corrigir e trazer tópicos de aprendizagem para a aula. Tais modos de participar eram ratificados pelas professoras, que insistiam em incluir todos nas atividades, mesmo quando os próprios alunos se colocavam em situação de resistência⁶.

Verificamos também que uma das razões que contribuía para a execução prática e situada do projeto da escola era o conselho de classe participativo, que se tornou nosso foco de investigação em Schulz (2007). As atividades do conselho aconteciam duas vezes ao ano (ao fim do primeiro e do segundo trimestre), com todas as turmas, desde a pré-escola, e as alunas e alunos eram convidados a refletir e escrever sobre o que e como estavam aprendendo (no chamado pré-conselho, organizado e conduzido pela orientadora pedagógica) e depois apresentar e discutir com as professoras, professores e equipe diretiva, os resultados dessas discussões (no conselho de classe propriamente dito).

As análises do pré-conselho mostraram que a organização da participação, normalmente gerenciada pela orientadora escolar, era altamente responsável pela construção não apenas da participação dos sujeitos em turnos de fala, mas do protagonismo das alunas e alunos no próprio processo de aprendizagem. Ao dizerem o que estavam aprendendo e como, elas e eles eram colocados no lugar de quem enuncia, ensinados a dizer e a refletir sobre como dizer isso publicamente, por escrito e declarado oralmente no momento seguinte.

Um dos fatores cruciais na condução da atividade do pré-conselho eram as perguntas que a orientadora, Ivete⁷, fazia para a turma, e o modo como ela as fazia. Esse modo não era apenas marcado nas palavras que ela escolhia, mas na organização sequencial das perguntas, no tempo e nas pausas após as perguntas, e ainda, nos aspectos multimodais das suas ações – no movimento do seu corpo (cabeça e dorso) e no direcionamento do seu olhar, que selecionava os participantes como potenciais interlocutores para tomar o turno, como participantes legítimos para dizer o que está acontecendo em termos de aprendizagem naquele lugar. Isso pode ser observado no Segmento 1.

⁶ Um dado de resistência e inclusão desse tipo foi analisado em Garcez e Schulz (2015).

⁷ Todos os nomes de participantes referidos neste artigo são pseudônimos.



01 Ivete: ó o Joã:io tá fala:ndo que os traba:lhos que vocês estão
 02 falan- faze:ndo com a Sílvia estão lega:is:



Segmento 1. Fala-em-interação em pré-conselho de classe participativo.

Segment 1. Talk-in-interaction during a pre-Student-Teacher Participatory Assessment Council Meeting.

Ao direcionar olhar e corpo para toda a turma, Ivete está demonstrando que todos são possíveis interlocutores naquela conversa. Todos podem confirmar, concordar ou discordar do que está sendo dito, todos podem tomar o turno de fala como participantes legítimos. Isso acontece de modo coerente com tudo que está sendo proposto enquanto atividade pedagógica, e mais ainda com os termos do PPP da escola, em que é afirmado que “todos podem aprender”.

Esse trecho de fala-em-interação de sala de aula em uma atividade de conselho de classe em que os participantes estão discutindo sobre o que e como estão aprendendo mostra o quanto a participação é construída sequencialmente, por meio de perguntas e respostas, por meio da gestão dessa participação, e também pelos modos de se dirigir a palavra oralmente (neste caso, pois nos dados seguintes é por escrito) e corporalmente. Ou seja, se a participação de todos é desejada nos diferentes espaços e modos de se ensinar e aprender, um dos pontos cruciais para que ela aconteça é a observância das ações

de construção de participação na organização dos turnos de fala, de quem pergunta e de quem responde, de como se pergunta e como se responde, com palavras e com o corpo.

Assim, podemos notar que não apenas a tomada de turno é importante para se pensar salas de aula em que todos podem aprender e participar, mas também as perguntas feitas e os modos como elas são construídas, a disposição dos corpos dos participantes, suas palavras e seus olhares; diferentes aspectos contribuindo para a construção do protagonismo nas situações de ensino e aprendizagem. Destacamos, então, que a construção da participação é fundamental para a construção da aprendizagem, tanto que podem ser vistas como processos totalmente relacionados. Como afirmamos em Schulz (2007, p. 133), “participar é aprender e aprender é participar”.

A aprendizagem, portanto, além de estar relacionada às estruturas de participação, pode ser entendida a partir da construção de comunidades colaborativas de aprendizagem⁸. Os modos de interação nessas comunidades estão relacionados igualmente às perguntas – nesse

⁸ Ver discussão conceitual em Bulla (2014).

caso tarefas – que desenham ações possíveis de interação e aprendizagem, como se vê na seção seguinte.

Tarefas e atividades pedagógicas colaborativas

Nossa reflexão sobre a realização de atividades pedagógicas colaborativas em aulas de língua iniciou com a análise de dados de fala-em-interação gerados em uma turma de Básico II do Programa de Português para Estrangeiros (PPE)⁹ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), enquanto a turma desenvolvia um projeto educacional de construção de um jornal online sobre estrangeiros em Porto Alegre (Bulla, 2007). Esse tipo de atividade pode ser concebido como uma atividade coletiva, envolvendo duplas, grupos ou toda a turma, e que objetiva a promoção de interações entre os participantes para o alcance de objetivos específicos por todos negociados e compartilhados.

Em Bulla (2007), analisamos microanaliticamente como duas duplas de alunas e alunos, que trabalharam juntos no desenvolvimento de seções do jornal online da turma, realizaram as atividades pedagógicas coletivas. Uma dupla não conseguiu realizar a atividade pedagógica colaborativamente, culminando em ruptura, o que pode ser observado em Bulla (2007, 2009), e a outra dupla conseguiu realizar a atividade de modo colaborativo durante todo o projeto. A partir da análise minuciosa das ações em interação dessa segunda dupla, sistematizamos em Bulla (2007) uma definição desse tipo de atividade:

[...] atividades pedagógicas colaborativas requerem que os participantes se organizem para sua realização, pelo seu caráter de trabalho conjunto para fins de realização de propósito específico e direcionado. Esses aspectos organizacionais envolvem (a) a construção conjunta de enquadres entre os participantes para tal realização; (b) a negociação da responsabilidade compartilhada sobre o cumprimento da atividade pedagógica, para que essa seja desenvolvida de fato colaborativamente, com a participação de ambos os componentes da dupla; (c) a resolução de ocasionais problemas envolvendo discordâncias, dúvidas e divergências, e a importância da manutenção da solidariedade social entre os participantes para evitar desfiliações e rupturas; (d) a necessidade efetiva de co-construção de contextos colaborativos, percebidos no estabelecimento de estruturas de participação inclusivas, ou seja, métodos interacionais que tornem ambos participantes legítimos, cuja participação é indispensável e valorizada (Cazden, 2001); e, em contextos como esses, (e) a realização das ações de pedir e oferecer ajuda, as quais também requerem muito trabalho interacional, entre os participantes de uma dupla ou entre duplas diferentes (Bulla, 2007, p. 107-108).

Dando continuidade ao raciocínio de que aprender a participar de atividades pedagógicas em grupo de

modo colaborativo deveria ser um objetivo educacional do professor, conforme proposto em Bulla (2007), podemos observar, por exemplo, em enunciados de tarefas pedagógicas, sugestões de ações para serem realizadas pelos alunos visando à configuração da atividade como colaborativa. A Figura 1, a seguir, é um exemplo de tarefa do CEPI¹⁰, na versão CEPI-Português/UFRGS, um curso inteiramente online de português para falantes de espanhol que estudarão na UFRGS no semestre seguinte ao da realização do CEPI, mais precisamente, dois meses antes de viajarem para Porto Alegre. Em especial, no trecho “b. Acompanhe o que seus colegas forem postando para o grupo;/ c. Compare sua seleção com a dos colegas e opine sobre quais pontos você considera mais importantes para a elaboração da lista final de dicas de como participar do CEPI com sucesso: “As 5 mais do CEPI”. Discuta com os colegas e tentem chegar a um acordo sobre o que é realmente mais importante (concorde, discorde, pondere, dê sugestões etc. É importante que todos participem da criação do produto final!)” (Figura 1, a seguir), podemos observar sugestões de procedimentos que os participantes poderiam lançar mão para conseguirem realizar a atividade pedagógica de modo colaborativo.

O referido raciocínio também pode ser observado como implementado em práticas pedagógicas de professoras e professores do CEPI, segundo análise de dados gerados em uma etnografia virtual durante a segunda edição do CEPI-Português/UFRGS, em 2011 (ver Bulla, 2014), oferecida pelo PPE da UFRGS. No Segmento 2, a seguir, observamos o trabalho interacional de mudança na estrutura de participação durante a realização de uma atividade pedagógica em grupo via fórum no Moodle (atividade que implementa em ações sociais uma das etapas da tarefa *As 5 mais do CEPI* – Figura 1), com mudanças na seleção de interlocutores, inicialmente centrada no professor, o que poderia ser enquadrado como um modo mais tradicional de interação de sala de aula, e, posteriormente, incluindo colegas também como interlocutores ratificados, o que se aproxima mais do que defendemos como realização de atividades pedagógicas colaborativas em Bulla (2007). Para os propósitos deste artigo, apresentamos apenas 8 postagens desse segmento de escrita-em-interação que possui ao total 19 postagens, e dividimos as 8 postagens em três excertos, para facilitar a análise.

É importante salientar que utilizamos o termo escrita-em-interação, conforme discutido em Bulla (2014), em paralelo à fala-em-interação com o objetivo de explicitar a inspiração na ACE para a análise de interações escritas tipicamente emergentes da nossa sociedade em

⁹ O PPE é um programa de extensão universitária que, desde 1993, se dedica à formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) e à oferta de cursos de PLA para a comunidade acadêmica e em geral. Foi fundado e coordenado até 2015-1 pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, e é coordenado pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla desde 2015-2.

¹⁰ O CEPI foi criado em 2007 pela UFRGS em parceria com duas universidades argentinas: Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Rios (UNER).

rede. Entendemos escrita-em-interação, portanto, “como um fenômeno sociológico no qual a vida social é construída coletivamente pelo uso da linguagem escrita em ambientes digitais” (Bulla, 2014, p. 51), através de ações sociais conjuntas realizadas pela escrita, as quais são (re) configuradas também pelas possibilidades tecnológicas de interação no ciberespaço¹¹.

No Excerto 1 do Segmento 2, a seguir, observamos a primeira postagem de Patrícia, que abre um tópico no fórum, propondo direcionamentos para que as alunas e os alunos consigam realizar a atividade pedagógica naquele espaço online, aspecto relevante para educação a distância. Como pode ser observado no Excerto 1, a postagem de Patrícia está fortemente relacionada à tarefa 3. *As 5 mais do CEPI*, cujo enunciado se torna disponível dentro do fórum ao se clicar em “3. As 5 mais do CEPI” na sequência

de tarefas iniciais da unidade 1 do curso (ver Figura 2). Esta postagem de Patrícia, portanto, além de abrir e indicar aquele tópico como o espaço onde os participantes poderiam realizar o que está sugerido como uma das etapas da tarefa 3 (Figura 1), também se constitui como uma reformulação do enunciado da tarefa 3, de modo a contribuir para que todos compreendam o que deveriam fazer ali juntos.

Embora ambos postagem de Patrícia (como em “Poste aqui as informações importantes por você selecionadas na leitura do Manual do Aluno” – Excerto 1) e enunciado da tarefa 3 (por exemplo em “a. Poste no Fórum os pontos que você destacou como importantes durante a leitura do Manual” – Figura 1) tenham sido desenhados como destinados a um interlocutor individual (através do uso de “você” e concordância verbal correspondente),

3. As 5 mais do CEPI



Teremos um período de estudos (intenso, agradável e útil =D) nas próximas semanas. Depois de conhecer os colegas, vamos dedicar um tempinho para compreender como funciona o CEPI.

Este fórum está aberto para realizarmos uma atividade em grupo, mas que envolve também uma preparação individual. O objetivo final é construir uma lista de dicas para o aluno ir bem no CEPI.

Após selecionar, no **Manual do Aluno**, o que você acha mais importante para poder participar do CEPI, prepare-se para discutir com os colegas e, juntos, elaborarem “As 5 mais do CEPI”. Essas dicas serão úteis tanto para o seu trabalho quanto para o de toda a turma nas próximas semanas.

Mãos à obra!

Trabalho Individual

- a. Leia o **Manual do Aluno** e destaque as informações que você considera mais importantes para uma boa participação no curso;
- b. Se você tiver alguma dúvida sobre o Manual, o CEPI ou esta tarefa 3, solicite esclarecimentos aqui neste Fórum.

Trabalho em grupo

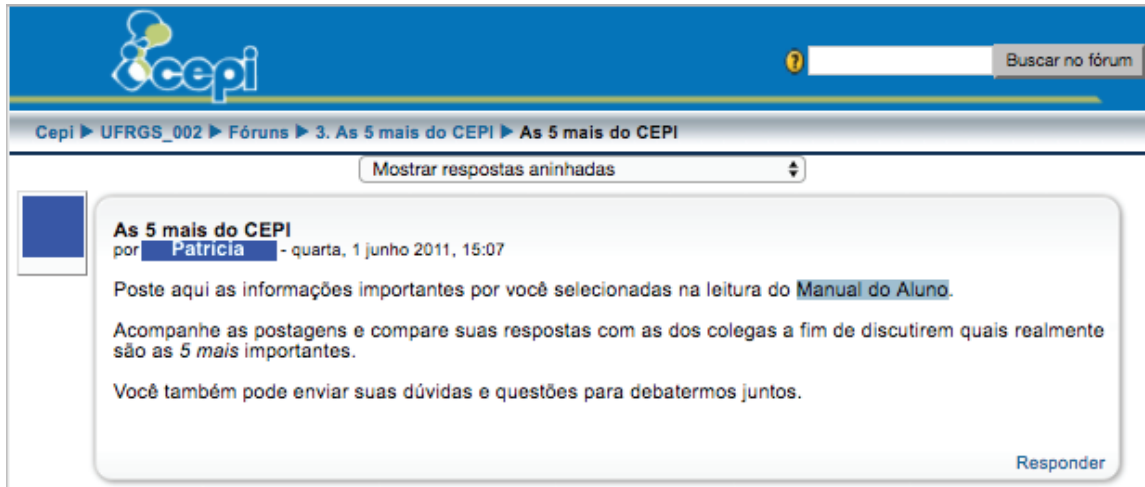
- a. Poste no Fórum os pontos que você destacou como importantes durante a leitura do Manual;
- b. Acompanhe o que seus colegas forem postando para o grupo;
- c. Compare sua seleção com a dos colegas e opine sobre quais pontos você considera mais importantes para a elaboração da lista final de dicas de como participar do CEPI com sucesso: “As 5 mais do CEPI”. Discuta com os colegas e tentem chegar a um acordo sobre o que é realmente mais importante (concorde, discorde, pondere, dê sugestões etc. É importante que todos participem da criação do produto final!);
- d. Forme grupos com mais 2 colegas **aqui**.
- e. Juntos, elaborem um produto final (pôster, apresentação de slides, animação*) resultante da discussão do grupo.
- f. Enviem o trabalho final para a professora revisar e postar na página inicial do MOODLE para que todos possam ver.

* Sugestão de sites para fazer animações: www.xtranormal.com; <http://www.voki.com/>; <http://goanimate.com>. Veja um exemplo em GoAnimate.com: [Tarefa CEPI](#)

Figura 1. Tarefa *As 5 mais do CEPI*.

Figure 1. Task *The top 5 of CEPI*.

¹¹ Para uma discussão mais ampliada sobre escrita-em-interação e orientações analíticas inspiradas na ACE, ver Bulla (2014); não aprofundamos aqui por questões de espaço.



Segmento 2. Excerto 1 (Moodle, Fórum, postagem 1).

Segment 2. Excerpt 1 (Moodle, Forum, post 1).

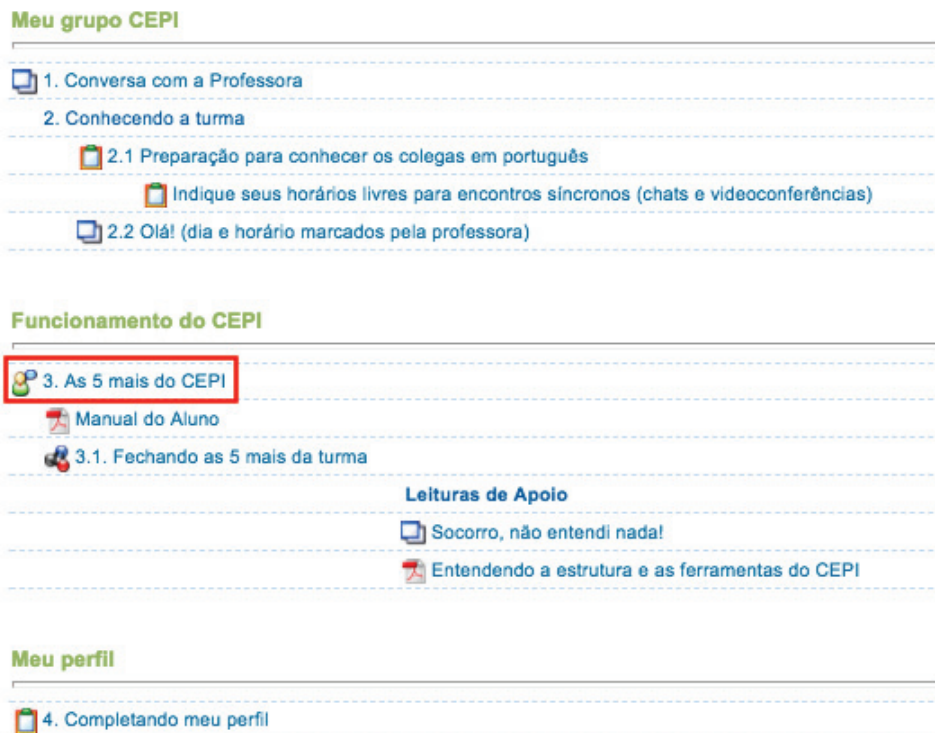


Figura 2. Localização da Tarefa *As 5 mais do CEPI* na sequência de tarefas da unidade 1.

Figure 2. Position of the Task *The top 5 of CEPI* in the sequence of tasks from unit 1.

como em uma interlocução professor-aluno, há uma clara orientação para o caráter coletivo da atividade proposta na tarefa, como pode ser observado no trecho antes destacado do enunciado da tarefa na Figura 1 e no uso que Patrícia faz de “acompanhe as postagens e compare suas respostas com as dos colegas a fim de discutirem quais realmente são as 5 mais importantes” (Excerto 1). Sendo assim, ao propor

novamente a tarefa à turma, Patrícia reitera procedimentos para a realização da atividade de modo colaborativo.

Como pode ser observado no Excerto 2 do Segmento 2, a seguir, em resposta à postagem de Patrícia (Excerto 1), três participantes (Mia, Bárbara e Mariano) realizam parte da tarefa: selecionar, com base na leitura do *Manual do Aluno CEPI* (documento em PDF disponível no Mood-

Re: As 5 mais do CEPI
por **Mia** - quarta, 1 junho 2011, 19:05

- 1.- Manter contato constantemente com a professora, o tutor e os colegas, em vez de seguir os estudos de forma individualizada e independente.
- 2.- Fazer perguntas, consultas, troque de ideias e opiniões e responder aos colegas, de modo que exercitar nossa capacidade de reflexão, negociação e vir construindo conhecimentos em conjunto com todos, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.
- 3.- Acessar o ambiente com regularidade (de 5 a 6 horas semanais) .
- 4.- Aproveitar ferramentas como o **fórum de dúvidas**, os **avisos e notícias** e **cafezinho** para acrescentar o intercambio e o aprendizagem.
- 5.- Colaborar com a inclusão no glosario de palavras que esteja aprendendo.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: As 5 mais do CEPI
por **Bárbara** - quarta, 1 junho 2011, 20:39

- 1- A metodologia do CEPI segue uma perspectiva de aprendizagem colaborativa.
- 2-CEPI juntamente com a aprendizagem da lingua prepara para a experiencia do intercambio.
- 3-Para começar bem, procure se informar sobre o funcionamento do ambiente de aulas e do CEPI.
- 4-Participe nas interacoes com os colegas, a professora e o tutor.
- 5-Os materiais que compoem o curso estao reunidos na Biblioteca.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: As 5 mais do CEPI
por **Mariano** - quarta, 1 junho 2011, 21:17

- 1- Acesso con regularidade.
- 2- buscar a comunicação com o grupo, aproveitando o forum de dúvidas e as outras ferramentas.
- 3-Colaborar com a inclusao no glosario de distintas expresoes e termos que possan ser úteis pra todos.
- 4-Utilizar os materiais que compoem a biblioteca pra poder atingir os objetivos no CEPI.
- 5-Tirar a maior quantidade de duvidas em conjunto pra que seja mais proveitoso.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: As 5 mais do CEPI
por **Patrícia** - quinta, 2 junho 2011, 21:31

Vi que vocês escolheram dicas bem diferentes umas das outras... gostaria de saber porque vocês fizeram essas escolhas, se concordaram com as dicas que os colegas selecionaram, se ficaram com alguma dúvida...

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Segmento 2. Excerto 2 (Moodle, Fórum, postagens 2-5).

Segment 2. Excerpt 2 (Moodle, Forum, posts 2-5).

le – Figura 2), cinco dicas que considere mais importantes para aproveitar o curso. Embora as três postagens tenham sido publicadas através do botão “Responder” disponível no canto inferior direito da postagem de Patrícia do Excerto 1, o que fica evidente pela organização das mensagens no fórum, não é possível saber se Bárbara e Mariano leram as postagens anteriores antes de publicarem as suas. No entanto, o que se pode perceber é que nenhum participante seleciona explicitamente (pelo uso de nomes, por exemplo) outros participantes e que nenhum comenta as postagens dos demais, o que seria parte da atividade sugerida na tarefa 3.

Orientando-se para esse aspecto, Patrícia faz sua segunda tomada de turno de escrita no fórum (final do Excerto 2), no qual ela demonstra ter lido as postagens dos três ao fornecer uma avaliação: segundo ela, as dicas escolhidas por eles são diferentes. Além disso, Patrícia solicita que eles explicitem por que escolheram aquelas dicas e se posicionem com relação às dicas dos colegas. Com esta postagem, Patrícia apresenta nova reformulação do enunciado da tarefa 3, e sugere a quebra da estrutura de participação no qual alunos respondem apenas para a professora (embora ao postarem em um fórum coletivo todos possam ler, a falta

de elementos multimodais que poderiam configurar uma estrutura de participação mais horizontal – como direcionamento de olhar, sorrisos etc. disponíveis em interações face a face – requer que outros recursos sejam empregados de modo a tornarem evidente e pública tal horizontalidade pela escrita-em-interação).

No Excerto 3, último do Segmento 2, podemos observar outro modo de organização da participação sendo construído coletivamente em resposta à postagem de Patrícia do Excerto 2. Bárbara, Mia e Mariano, publicando suas postagens através do botão “Responder” disponível na postagem de Patrícia no Excerto 2, tornam evidente que leram os que os colegas publicaram e se posicionam em relação ao conjunto de dicas selecionadas pelos três. Bárbara e Mariano fazem referência aos nomes dos colegas; Mia e Mariano destacam as convergências entre as postagens anteriores dos três (Excerto 2); e Mia ainda discorda da avaliação de Patrícia sobre as dicas deles serem diferentes (“temos vários pontos de coincidência” – Excerto 3). Observamos, portanto, a construção conjunta de uma nova organização da participação pela escrita-em-interação via fórum, na qual os participantes explicitam a seleção de outros participantes como interlocutores, não somente Patrícia, ao fazerem referência aos nomes dos participantes e às ideias por eles compartilhadas.

Em suma, entendemos que este dado evidencia um modo de implementação do objetivo educacional sugerido em Bulla (2007): aprender a realizar atividades pedagógicas colaborativas, construindo conjuntamente contextos colaborativos de aprendizagem. A análise deste segmento de escrita-em-interação via fórum também nos permite refletir sobre as relações entre tarefas e atividades (Bulla, 2014), sobre o caráter inevitavelmente conjunto dos modos de participação construídos em aulas (online ou presenciais), sobre ações do professor com potencial para mudanças nas estruturas de participação construídas conjuntamente, sobre a importância de se incluir na formação de professores discussões e análises de interações sociais que poderiam ser, a título de simplificação, enquadradas como mais tradicionais ou mais alternativas.

Os dados de interação discutidos nestas duas seções evidenciam alguns aspectos que podem ser enfocados, como desdobramentos da ACE, na formação de professores orientados para práticas de educação linguística. Na seção seguinte, sistematizamos as contribuições da ACE que destacamos neste trabalho e que estão atreladas aos conceitos da ACE abordados anteriormente, bem como parte das nossas pesquisas elucidadas nestas duas seções de análise de dados.

Re: As 5 mais do CEPI
por **Bárbara** - sexta, 3 junho 2011, 15:02

Eu escolhi essas dicas porque achei que a ideia principal era CEPI aprendizagem em grupo, e acho que realmente para que isso seja possível é necessário que todos participem, e concordo com a Mia e Mariano em que uma das ferramentas mais uteis é o glossário.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: As 5 mais do CEPI
por **Mia** - sexta, 3 junho 2011, 16:59

Acho que temos vários pontos de coincidência, mais que nada no que tem a ver com a construção coletiva de conhecimento.

Um das premissas mais importantes que vejo que encontramos todos é a de colaborar com a resolução de dúvidas usando as ferramentas do CEPI e na conversa constante com as professoras e com o resto dos participantes.

O que eu considero é que é necessária a Colaboração de todos os participantes neste processo porque a forma, (a que eu considero como) mais adequada e frutuosa na hora de fazer um aprendizagem é a coletiva, porque desta maneira, as pessoas podem fazer um processo mais enriquecedor, consultando dúvidas com os pares e olhando outros pontos de vista que individualmente seria mais difícil de olhar.

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: As 5 mais do CEPI
por **Mariano** - sexta, 3 junho 2011, 20:24

Acho que a maior parte da turma concorda em que o melhor aproveitamento do CEPI está em uma constante interação do grupo pra que nenhuma dúvida fique sem esclarecer. Como falou Bárbara, acho que o glossário é muito importante pra que a gente ponha todas essas expressões que podem ser muito uteis na hora de falar!

[Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Segmento 2. Excerto 3 (Moodle, Fórum, postagens 6-8).

Segment 2. Excerpt 3 (Moodle, Forum, posts 6-8).

Contribuições da ACE para a formação de professores

Considerando as implicações para formação de professores advindas das discussões sobre participação, destacamos que a identificação de ações que constituem organizações de participação mais tradicionais da fala-em-interação de sala de aula pode sensibilizar o professor para a reflexão sobre suas próprias ações como participante do encontro aula. É comum ouvir críticas entre professores sobre aulas tradicionais, porém sem a conscientização de como esse tipo de aula é constituído pelas ações em interação dos participantes do evento, é possível que se contribua para a construção na interação do tipo de aula que se critica.

Com base no conceito de participação da ACE, nas pesquisas da área e em nossas pesquisas, portanto, não há como não se refletir, com nossos professores em formação, sobre a construção de aulas centradas no e controladas pelo professor, nas quais o professor é o participante que mais fala, que permite ou não que o aluno fale, que seleciona o próximo falante, que controla o acesso de todos à fala, que se coloca como o único interlocutor a ser ratificado pelos alunos, que testa e avalia a todo instante o que os alunos falam com base na sua definição de resposta esperada. E como desdobramento, não há como não se buscar organizações de fala de sala de aula alternativas, que favoreçam a participação de todos, a realização de trabalho colaborativo, a inclusão e o protagonismo dos alunos. Também não há como não se refletir sobre tempo de fala do professor em aula, sobre a necessidade de se fazer pausas como professor para que os demais participantes possam se autoselecionar e tomar o turno de fala, sobre a importância da multimodalidade (como direcionamento de olhar, gestos, posicionamento espacial etc. – ver discussão sobre multimodalidade em Bulla, 2007, e Garcez *et al.*, 2014) como constituinte da realização de ações educacionais que promovam a inclusão dos alunos e a colaboração entre os alunos.

Além disso, atrelar as discussões sobre participação às definições de tarefa e atividade implica em propor, na formação de professores, reflexões sobre diferentes possibilidades de implementação de uma tarefa em atividades pedagógicas, com variadas possibilidades de organização da participação e, portanto, variadas possibilidades de objetivos educacionais que o professor pode optar por almejar com seus alunos. Essas reflexões auxiliam o professor a vislumbrar modos alternativos de organização da participação em suas aulas, como (i) centrada nos colegas da turma (construída por revozeamentos que o professor faça em interações com a turma inteira, de modo a romper com a estrutura de participação centrada no professor e que ratifique como relevante as contribuições de todos; ou com a proposição de atividades como debates da turma, por exemplo, nos quais a ideia é que o professor não seja o

único participante ratificado como interlocutor, que alunos façam perguntas e respondam uns aos outros, não somente ao professor; este pode precisar fazer a gestão da alocação de turnos como um mediador de debates em momentos acalorados, por exemplo, mas sempre possibilitando que os alunos tomem o turno e tenham voz na turma); (ii) com redução de número de participantes na interação (atividades em pares podem ser uma alternativa para que todos possam falar e dar sua opinião, potencializando os momentos de uso da linguagem, possibilitando que se tome a palavra – especialmente em casos de alunos que nunca falam em interações entre o professor e a turma inteira –; também podem servir como preparação dos alunos para discussões com a turma inteira); (iii) com propósitos de investigação e criação de produções coletivas através de trabalho colaborativo, entre outras possibilidades.

Pensar em tarefas como pertencentes ao âmbito do planejamento de atividades pedagógicas, como sugerido em Bulla (2014), também retira da tarefa a ilusão de alguns professores de que esta ou o próprio livro didático seriam a aula, e torna evidente a necessidade de se arquitetar – ainda como planos de ação educacional – possibilidades de como cada tarefa poderá ser implementada em termos de atividade pedagógica com os participantes, com diferentes configurações de participação. Além disso, coloca o professor como necessário analista das atividades em curso na aula, de modo a ponderar se os objetivos planejados na tarefa estão sendo alcançados na atividade em andamento ou não, e se, em casos de reconfiguração ou realização de outras atividades, novos objetivos educacionais podem ser identificados e que esses objetivos justifiquem, em termos educacionais, a continuação da atividade sendo realizada. Nesse sentido, justifica-se abordar, nos diferentes espaços de formação de professores, pesquisas que descrevem e analisam as características da fala-em-interação social e seus desdobramentos dela em termos de ação social.

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos conceitos relacionados à organização da fala-em-interação de sala de aula, apresentamos análises de dados das pesquisas microetnográficas e interacionais que realizamos a fim de deixar evidente o que entendemos como principais contribuições que podem ser desdobradas de pesquisas em ACE para a formação de professores. As contribuições sistematizadas aqui têm o potencial de promover a formação de educadores da linguagem comprometidos com a construção, em suas aulas, de contextos colaborativos de aprendizagem e comunidades colaborativas de aprendizagem, culminando em eventos educacionais mais democráticos e horizontais. Acreditamos, portanto, que as reflexões aqui resumidas podem potencializar o planejamento e a vivência de práticas de ensino e aprendizagem que fomentem colaboração, protagonismo, autoria e cidadania. As pesquisas em ACE

têm um rico potencial para que essas questões sejam visualizadas, entendidas e discutidas por futuros professores e para que as práticas em sala de aula possam ser mais refletidas em termos de seus aspectos interacionais.

Referências

- ABELED, M.O.L. 2008. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 217 p.
- ALMEIDA, A.N. 2009. *A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 298 p.
- BAGNO, M.; RANGEL, E.O. 2005. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1):63-81. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- BULLA, G.S. 2007. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 127 p.
- BULLA, G.S. 2009. It's not correct: Collaborative pedagogical activities using computers may not be that easy. In: IFIP World Conference on Computers in Education, 9th, Bento Gonçalves, 2009. *Proceedings...*
- BULLA, G.S. 2014. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 197 p.
- BULLA, G.S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. 2009. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español - Português para el Intercambio (CEPI). In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2, Córdoba, 2009. *Anais...* Córdoba, p. 1-12.
- CONCEIÇÃO, L.E. 2008. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 169 p.
- CONCEIÇÃO, L.E.; GARCEZ, P.M. 2005. O revozeamento no discurso da Escola Pública Cidadã. *Intercâmbio*, 14:1-10.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. 1994. Same task, different activities: Analysis of SLA from an activity theory perspective. In: J. LANTOLF; G. APPEL (ed.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, Ablex, p. 173-194.
- DREW, P.; HERITAGE, J. 1992. Analyzing talk at work: An introduction. In: P. DREW; J. HERITAGE (org.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-65.
- FRANK, I. 2010. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 170 p.
- GARCEZ, P.M. 2006. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 4(1):66-80.
- GARCEZ, P.M.; BULLA, G.S.; LODER, L.L. 2014. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*, dezembro, 30(2):257-288. <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>
- GARCEZ, P.M.; FRANK, I.; KANITZ, A. 2012. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópio*, 10(2):211-224. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>
- GARCEZ, P.M.; SCHULZ, L. 2015. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31:1-34. <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>
- GARGIULO, H.; BULLA, G.S.; SCHLATTER, M. 2009. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2, Córdoba, 2009. *Anais...* Córdoba, p. 1-12.
- JUNG, N.M. 2003. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 309 p.
- KANITZ, A. 2013. *Resolução de problemas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação em cenário de desenvolvimento tecnológico*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 184 p.
- LODER, L.L.; JUNG, N. (orgs.). 2008. *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, 168 p.
- LODER, L.L.; JUNG, N. (orgs.). 2009. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, Mercado de Letras, 128 p.
- MONDADA, L.; DOEHLER, S.P. 2004. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4):501-518. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-x>
- MODERN LANGUAGE JOURNAL. 2004. 88(4).
- O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. 1996. Shifting Participant Frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: D. HICKS (org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 63-103. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720390.003>
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4):696-735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- SALIMEN, P.G. 2009. *A atividade pedagógica de encenar em grupos na sala de aula de língua estrangeira: pedidos de ajuda, ofertas de ajuda e aprendizagem*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 155 p.
- SALIMEN, P.G. 2016. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado*. Porto Alegre, RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 198 p.
- SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2):361-382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- SCHLATTER, M.; BULLA, G.S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. H. S. 2009. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2, Córdoba, 2009. *Anais...* Córdoba, p. 1-18.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, Edelbra, 176 p.
- SCHULZ, L. 2004. *A Construção da Participação na Fala-em-Interação de Sala de Aula: a tomada do turno pelo aluno*. Porto Alegre, RS. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 39 p.
- SCHULZ, L. 2007. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 164 p.
- STEIN, F. 2014. *Participação em projetos de aprendizagem em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 57 p.

Submetido: 06/01/2018
Aceito: 26/04/2018