

Estratégias de autoseleção adotadas por alunos chineses em interações de sala de aula de PLNM

Pan LI
Universidade Jiaotong de Pequim
lipan@bjtu.edu.cn

Resumo

No presente trabalho, realizamos uma análise dos momentos em que os alunos chineses tomam o turno de fala (ou seja, se autosselecionam) na sala de aula de português língua não materna (PLNM). Com base em trabalhos como os de Deborah Tannen (1992), Maria das Graças Dias Pereira (2002), Erving Goffman (1975), John Joseph Gumperz (1982) e Luíz Antônio Marcuschi (1991), discutimos como os alunos chineses se autosselecionam na sala de aula de PLNM. A metodologia que utilizamos neste trabalho é de natureza microetnográfica (Erickson, 1996), o que permite interpretarmos os dados por meio da análise momento-a-momento. Os resultados apontam que, diferente da visão estereotipada e conservadora que vê o aluno chinês como passivo, na interação analisada, i) há vários momentos em que os discentes se autosselecionam, o que aponta uma participação ativa; e ii) a autoseleção discente é fundamental para a construção discursiva do conhecimento, uma vez que colabora para a organização da fala em interação.

Palavras-chave: interação em sala de aula, autoseleção, português como língua não materna, China

Abstract

In this paper, we analyze the moments when Chinese students take the speaking turn (self-select) in the Portuguese as a non-native language (PLNM) classroom. Based on works such as those by Deborah Tannen (1992), Maria das Graças Dias Pereira (2002), Erving Goffman (1975), John Joseph Gumperz (1982) and Luíz Antônio Marcuschi (1991), we discuss how Chinese students self-select in the PLNM classroom. The methodology we used in this work is micro-ethnographic in nature (Erickson, 1996), which allows us to interpret the data through moment-by-moment analysis. The results show that, unlike the stereotypical and conservative view that sees Chinese students as passive, in the interaction analyzed, i) there are several moments in which students self-select, which indicates active participation; and ii) student self-selection is fundamental to the discursive construction of knowledge, since it contributes to the organization of speech in interaction.

Keywords: classroom interaction, self-selection, Portuguese as a non-native language, China

1. Introdução

De acordo com a nossa experiência, no contexto chinês, é mais comum os alunos chineses participarem na aula apenas após um pedido ou comando de professor. Além desse contexto, alguns estudos realizados no ocidente também mostram que os alunos chineses são caracterizados como calados na sala de aula (Teixeira e Silva e Martins 2011). Dias (2012) sublinha o que dizemos, quando afirma que “sobretudo a nível da educação secundária e da universidade, em instituições ocidentais, os alunos chineses são frequentemente referidos como mais passivos, menos intervenientes e mais dependentes do professor”. No entanto, é impossível que os alunos chineses se mantenham calados a todo o momento no contexto de sala de aula, pois inevitavelmente irão interagir com os professores. Será que não há momentos em que os alunos sentem necessidade de falar? Esta foi a motivação deste trabalho: buscar analisar quando e como é que os alunos chineses tomam a decisão de falar, ou seja, se autosselecionam na interação de sala de aula.

Como mencionamos antes, de algum modo, a afirmação de que os alunos chineses são calados na sala de aula é um estereótipo (Teixeira e Silva e Martins 2011), e, por esta razão mesma, em muito pode contribuir o estudo dos momentos em que o comportamento interativo dos alunos chineses refuta essa ideia generalizadora e, portanto, necessariamente problemática. Para fazer esta investigação, trabalhamos com aulas de gramática de português como língua não-materna, ou seja, não são aulas de conversação, em que os alunos geralmente têm que “obrigatoriamente” assumir a sua vez de participar. Assim, é importante ressaltar que este facto alarga mesmo o problema, uma vez que na aula de gramática, especialmente as de configuração conservadora, espera-se que os alunos aguardem por mais explicações do professor e fiquem mais calados. Adicionalmente, optamos por estudar a autoseleção de alunos chineses nomeadamente em uma sala de aula conduzida por um professor chinês, isto porque antes de os alunos chineses entrarem na universidade, a maioria quase não teve contato com professores de outras nacionalidades. Assim, estamos diante de um contexto mais conhecido pela maioria dos alunos.

Este estudo foi elaborado para colaborar com reflexões para professores de português como língua não-materna (PLNM), em exercício ou em formação, pois pode auxiliá-los a criar estratégias que impulsionem a participação verbal dos seus alunos em sala de aula. Os professores também terão condições de obter um melhor entendimento

sobre os posicionamentos assumidos pelos alunos na sala de aula e sobre o impacto que a autosseleção dos alunos traz para a interação em sala de aula.

O objetivo geral do nosso trabalho é trazer contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, e o objetivo específico é estudar os momentos em que os alunos chineses se autosselecionam.

O presente trabalho visa discutir as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam?
2. Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar?
3. Que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção?

Com a primeira pergunta, poderemos observar os enquadres da aula em que os discentes parecem se sentir mais à vontade para contribuir discursivamente. Com a segunda, observamos na organização discursiva da aula, que espaços eles preferem para interferir com as suas falas. E com a terceira, queremos entender como essas estratégias de autosseleção discente contribuem para a construção discursiva do conhecimento em sala de aula.

2. Teoria

2.1 Análise da conversação

A análise da conversação (doravante AC) é uma abordagem para o estudo da interação social, incluindo comportamento verbal e não-verbal, em situações na vida cotidiana. Como o próprio nome indica, a AC começou focalizando-se em uma conversa casual, mas seus métodos foram posteriormente adaptados para abraçar mais interações voltadas para tarefas e para instituições, tais como as que ocorrem em consultórios médicos, tribunais, serviços de assistência, salas de aula e os meios de comunicação (Goodwin e Heritage 1990). Como consequência, o termo “análise de conversação” tornou-se um nome impróprio, mas continuou como um termo para uma abordagem bem-sucedida para a análise da interação social.

Sendo inspirada pela Etnometodologia de Harold Garfinkel (1967) e pela concepção da ordem de interação de Erving Goffman (1964), a AC foi desenvolvida na década de 60 e no início de 1970, principalmente pelo sociólogo Harvey Sacks e seus colaboradores Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974). Hoje em dia, a AC é usada em Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia etc. É particularmente influente na área de sociolinguística interacional, análise do discurso e psicologia discursiva.

O propósito da AC é compreender como as pessoas se entendem ao conversar e como sabem e sinalizam que estão se entendendo. Como Marcuschi (1991:7) coloca:

[...] a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?

No que diz respeito à característica metodológica básica, “a AC procede pela indução: inexistem modelos *a priori*” (Marcuschi 1991:7). A AC parte dos dados empíricos recolhidos em situações reais, em que a língua é usada espontaneamente, ou seja, não considera as conversações extraídas de obras literárias, filmes, peças de teatro ou programas de televisão.

2.2 O poder e a participação dos alunos no discurso de sala de aula

Na sala de aula, há uma hierarquia na relação entre professores e alunos. Os professores geralmente lançam mão de um dispositivo discursivo chamado Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) para controlar a aula, mas as perguntas colocadas pelo professor são maioritariamente “insinceras”. Como por exemplo, A: “Que horas são”? (iniciação) B: “Oito e meia”. (resposta) A: “Muito bem”. (avaliação) Como Garcez (2006:68) coloca, “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta”. Os alunos fazem o máximo para dar respostas “corretas” para serem avaliados de maneira positiva pelo professor. Segundo Candela (1999:140):

Teacher control in classroom discourse has been seen as a force that works against reflexive education. Researchers frequently state that the IRE structure is not the best way to facilitate the goal of increasing student understanding of curricular topics.

Ou seja, ainda assim, existe uma hierarquia na sala de aula, pois os professores têm mais poder institucional do que os alunos. Podemos observar que a interação entre os professores e os alunos, portanto, é assimétrica. Como Candela (1999:142) coloca, “From the perspective of conversation analysis, asymmetry is one of the interactional features that is revealed in discourse”.

Entretanto, a sequência IRA não é funcional para sempre, e não pode constantemente manter o poder do professor em sala de aula. Ao enfrentar as perguntas do professor, além de dar respostas “corretas”, os alunos têm ainda outras possibilidades de participação, como por exemplo, a negação verbal da resposta esperada, o uso de sussurros como forma de resistência e recusa de participar no espaço público, o silêncio como resposta aos pedidos de participação enunciados pelo professor (Candela 1999:156). Estes tipos de movimentos não mantêm o poder do professor na sala de aula, quer pela negação verbal dos alunos, quer pela recusa dos mesmos aos pedidos de participação pública na interação. Enfim, o poder do professor é quebrado.

O discurso do professor não é o único responsável pela interação em uma sala de aula. O discurso dos alunos também tem um papel decisivo para a estrutura de participação. Os alunos podem auxiliar e orientar outros alunos ou até mesmo avisar o professor de que algo está errado.

Podemos concluir que a participação dos alunos na sala de aula é complexa, o controlo do professor não é absoluto e os alunos também podem influenciar nas decisões tomadas naquele espaço interativo.

Se observarmos sob outro ponto de vista, a relação referida anteriormente entre o professor e os alunos é designada como co-autoria (Candela 2005:325). Para descrever a autoria, Candela (2005:324) usa os conceitos de falante propostos por Goffman (1981): animador, autor e responsável. Animador é quem fala ou produz a voz para transmitir a mensagem; autor é aquele que é responsável pela seleção das palavras; e responsável é uma pessoa ou instituição cuja ideia é representada. Mais concretamente, imaginamos que um professor declara um poema de uma coletânea de poesias. Neste caso, o professor é animador, pois reproduz as palavras do texto. O escritor do poema é autor, pois foi ele quem elaborou o texto. Porém, não é que somente que ele tem esse papel. O professor também tem o papel de autor, pois vai colocar emoção, ritmo e entonação nas palavras que diz. Além disso, o editor da coletânea do poema também é autor, pois seleciona os poemas que estão disponíveis no livro. Temos aqui, portanto, uma complexa relação de co-autoria. O único papel que pode ser atribuído ao escritor do poema é o de responsável, uma vez que as suas ideias estão sendo representadas no poema lido pelo professor.

No contexto de sala de aula, o professor é figura de poder, normalmente é responsável pela organização da fala. Entretanto, de alguma forma, as normas institucionais podem ser reconstruídas nas interações discursivas entre professores e alunos dentro da sala de aula. As observações de Candela (2005) implicam que nas

atividades de grupo sem presença de professor, muitas vezes, um “líder” obtém o poder do professor, que consegue controlar o grupo, dando comandos e criando uma maneira pela qual se organiza o trabalho. Além do “líder” do grupo, outros alunos também oferecem as suas opiniões, mostrando uma responsabilidade ao desempenharem a tarefa, e assim, aparece a co-autoria na sala de aula. E nas práticas em conjunto na presença do professor, o professor abre possibilidades aos alunos para que eles consigam fazer comentários, por isso, os alunos podem incentivar ativamente o professor, pois influenciam no que ele diz e faz. Dependendo do caso, o professor e os alunos podem alterar os posicionamentos, pois os alunos também podem assumir o controle da interação na sala de aula.

1. Metodologia

3.1. A microanálise etnográfica

Segundo Erickson e Mohatt (1982:136), “it is only within the last 25 years that anthropologists have begun systematic study of specific aspects of everyday social life that culturally patterned in ways that are outside the conscious awareness of the people who act out the patterns”. O tratamento analítico que propomos procura entender os padrões motivadores para o comportamento de professores e alunos em sala de aula. Escolhemos assim, como base, a microanálise etnográfica. De acordo com Erickson (1996:283):

The central concern of ethnographic microanalysis is with the immediate ecology and micropolitics of social relations between persons engaged in situations of face-to-face interaction. Ethnographic microanalysis (which has also been called the microethnography of social interaction) is both a method and a point of view. Using videotapes or films of naturally occurring interaction, the microanalyst looks very closely and repeatedly at what people do in real time as they interact. From this approach to analysis comes a particular perspective on how people use language and other forms of communication in doing the work of daily life.

A etnografia geral tenta descrever todo o modo de vida de um grupo social, e a microetnografia concentra-se em determinadas cenas culturais em contextos institucionais. Ou seja, a etnografia geral fornece uma visão mais panorâmica, e a microetnografia investiga a partir de um ponto de vista mais específico.

A partir da perspectiva etnográfica, quanto ao ensino da linguagem, a ênfase é concentrada no caráter da interação social (Erickson 1996:283). A situação é um ambiente social parcialmente controlado, quer dizer, a situação vai ser influenciada pelos processos sociais gerais como a economia, o mercado de trabalho, a posição de classe dos participantes na situação; raça, etnia, relações de gênero; identificação religiosa e crenças; padrões gerais de língua e cultura na sociedade em geral. Mas estes elementos não determinam totalmente o que acontece quando as pessoas interagem numa situação social. Como a forma como as pessoas reagem e dão sentido aos enunciados dos outros na interação é, em parte, uma questão de enquadramento local (Erickson 1996:284). A maneira como nós comunicamos é um movimento co-construído, ou seja, ouvintes influenciam falantes e vice-versa. Quando alguém não é capaz de dizer algo com clareza, ou persuasivamente, ou de forma adequada, não é apenas por uma questão de conhecimentos linguísticos, mas da forma como o sujeito está a ser influenciado pelas ações de outros naquele momento (Erickson 1996:284).

Segundo Erickson (1996:284), a microanálise etnográfica contém cinco ramos de trabalho: a Análise do Contexto, a Etnografia da Comunicação e da Sociolinguística Interacional, a Abordagem de Interação de Goffman, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso.

No que diz respeito à relação entre etnografia e pedagogia, a microanálise etnográfica não é apenas um meio para nos mostrar que “falar uma língua” é mais do que apenas falar sozinho, mas sim uma abordagem de pesquisa que nos ajuda a entender como o falar e o ouvir são organizados socialmente como uma atividade coletiva (Erickson 1996:298).

3.2 O uso de vídeo como instrumento de coleta de dados

Para este trabalho, a análise está baseada na observação das aulas gravadas em vídeo. Segundo Lüdke e André (1986:25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A utilização de dados gravados em vídeo pode reter a maioria dos detalhes ocorridos na interação. De acordo com Carvalho (1996:2), os dados obtidos pelas gravações em vídeo se tornaram fundamentais para estudarmos o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que os vídeos nos mostram os detalhes do processo de ensino e de aprendizagem. Mas é impossível uma câmara de vídeo captar tudo o que se passa em uma sala de aula. Por isso, as anotações de campo são extremamente importantes para se recuperar estes momentos que a câmara perde.

O planeamento da filmagem é essencial para que aspetos importantes não sejam perdidos. Planear a gravação significa determinar com antecedência e comunicar com o operador da máquina, “o que” e “como” gravar (Carvalho, 1996:6).

Além disso, segundo Gonçalves e Carvalho (1993:619), “A gravação em videotape é um recurso muito interessante também porque possibilita ao pesquisador rever um acontecimento tantas vezes quantas forem necessárias”. Ao ver os dados em vídeo, temos de prestar muita atenção. Além das vozes dos participantes, precisamos também de observar as expressões faciais, gestos e outras ações, porque todos esses elementos constroem o contexto da interação.

3.3 Transcrições

No que diz respeito à transcrição dos dados em vídeo no presente trabalho, este recurso é um instrumento essencial para a análise da interação ocorrida na sala de aula. Isso porque os detalhes de linguagem ou mesmo a coerência entre a linguagem oral e gestual podem passar despercebidos numa análise direta do áudio ou vídeo, ficando mais claras quando se elaboram as transcrições.

As transcrições devem procurar ser fiéis às falas a que correspondem, mas não há transcrição perfeita nem final. Outro aspeto importante das transcrições é a possibilidade de não se perder informações sobre entonação, pausas, humor, grau de certeza nas afirmações, entre outras. Entretanto, cada transcrição serve para propósitos mais específicos e, nesse sentido, não existe uma transcrição completa.

As convenções utilizadas na transcrição são apresentadas na Tabela 1 logo a seguir:

Tabela 1-Convenções de transcrição¹

símbolos	explicação	especificação
palavra	texto em formato padrão	fala em português
<i>palavra</i>	texto em negrito e itálico	fala em chinês
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
/	(barra) Eu come/Olha eu acho	fragmentação de unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado; não é enunciação do final projetado da palavra; marca de corte abrupto
“ ”	(aspas)	fala relatada
:::	(dois pontos) Eu::: pensei que:::	prolongamento do som
- - - - -	hifenização ma - ri - a	silabação
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em voz alta
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
(risos)	(série de h's)	riso
[]	(colchetes) I: Eu quero [ver o que ele S: [nossa que coisa	fala simultânea ou sobreposta
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
ah eh Ham ham Ahn	palavras sem sentido real	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
(())	((comentários do pesquisador))	((ele levantou da cadeira com raiva))

2. Contexto do estudo

Os dados provêm de aulas de português como língua estrangeira do terceiro ano do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses de uma universidade em Macau. Estas aulas inserem-se no âmbito da disciplina de gramática, que é obrigatória no currículo do curso. A aula conta com catorze alunos. Todos eles são chineses de Macau ou da parte continental da China. A professora é da China continental e tem grande experiência na leção de português em Macau. A língua de comunicação destas aulas é o português

¹ Convenções feitas com base em: Teixeira e Silva (2007, 2012) e Garcez (2006).

e o mandarim. No total, observaram-se duas aulas, e a duração de cada aula é cerca de uma hora e quarenta minutos.

3. Análise dos dados

Nesta seção, analisamos quando e como é que os alunos chineses se autosselecionam na sala de aula a partir de uma seleção de trechos da transcrição das aulas mencionadas. Ao fazer isto, buscamos responder às perguntas de pesquisa colocadas na parte de introdução: (1) Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam? (2) Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar? (3) Que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção? Nota-se que as frases em formato padrão são proferidas em português e as em negrito e itálico são faladas em mandarim.

A análise é dividida em seis enquadres. O primeiro é responder a perguntas; o segundo, corrigir o professor; o terceiro, fazer perguntas; o quarto, pedir explicações ao professor; o quinto, colocar respostas diferentes; e o sexto, conversar com o professor numa situação mais livre. Em todos estes contextos, os alunos tomaram o turno, autosseleccionando-se. Vamos observar.

5.1 Responder a perguntas

Agora vamos ver o primeiro exemplo. No início da aula, a professora revê os tópicos com os alunos.

Excerto 1

1		ok(0.5) vamos ver(1.0) TPC, tá(0.5) vamos rever(0.5) o que é o futuro
2	professora	do conjuntivo?(2.0)
3		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?(2.0)
4		<i>Quando é que usamos?(2.0)</i>
5		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?(2.5)
6	aluna	Para expressar uma ação do futuro(2.0)
7		Para expressar uma ação do futuro(1.0) Dá para expressar uma
8	professora	eventualidade(0.5) tá bem? Temos () isto(0.5) ok? Eventualidade do
9		futuro(2.0)
10		<i>uma eventualidade do futuro(1.0) é possível acontecer(0.5) é possível</i>
11		<i>não acontecer(2.0)</i>
12		quando falamos uma ação do futuro(0.5) aqui usamos futuro do
13		conjuntivo para exprimir uma eventualidade do futuro(1.0) ok(2.0)

Na linha 3, a professora coloca uma pergunta: “Quando é que usamos o futuro do conjuntivo”? Embora seja uma frase interrogativa, trata-se de um comando indireto, porque a professora exige que os alunos respondam. De acordo com Koch (2003):

O ato de fala indireto (ou derivado) é aquele realizado através do recurso a formas típicas de outro tipo de ato. Nesse caso, é nosso conhecimento de mundo ou o traquejo social que vão nos permitir perceber a verdadeira força ilocucionária.

Nas linhas 4 e 5, a professora repete a pergunta respetivamente em chinês e em português para enfatizar o comando. Ao enfrentar um comando indireto da professora, uma aluna diz: “Para expressar uma ação do futuro” (linha 6). De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974:704), a partir do ponto de vista de regras de tomada de turnos, neste caso, a professora não seleciona o próximo falante, mas ela pausa e uma aluna autoseleciona-se e toma o turno. Na linha 7, ao receber a resposta da aluna, a professora toma o turno autoseleccionando-se, repetindo a resposta da aluna para avaliar positivamente a sua participação. Segundo as regras de Mchoul (1978:188):

If the student-so-selected’s turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ‘current speaker selects next’ technique, then self-selection for next speaker may, but need not, be instituted with the teacher as first starter and transfer occurs at that transition-relevance place.

Podemos observar que, embora a professora não selecione ninguém para responder à pergunta, uma aluna toma o turno, ou seja, autosseleciona-se, para responder. Neste caso, perante as perguntas da professora, todos os alunos têm direito de responder. Depois de a aluna responder, a professora autosseleciona-se, repetindo a resposta da aluna para indicar concordância. Portanto, a resposta da aluna, neste caso, a autosseleção da aluna é um eixo para continuar o discurso da professora. Se a aluna responde corretamente, a professora continua o discurso; se responde de maneira inadequada, a professora vai orientá-la ou pedir para outro aluno responder.

5.2 Corrigir o professor

Vamos a seguir observar o segundo enquadre: corrigir o professor. A professora explica como se inicia uma frase com o pronome relativo “quem” quando a frase está no conjuntivo futuro.

Excerto 2

1		<i>Vamos ver, quando está na situação do futuro, como iniciamos uma</i>
2	professora	<i>frase com quem(1.0) vamos ver(1.0) quem::? (2.0)</i>
3		<i>Há um exemplo(1.0) digam(1.0) quem::? (2.0)</i>
4	alunos	<i>[Quem vier depois da hora(0.5) não pode entrar(2.0)</i>

5	professora	Quem vier depois da aula(0.5) não: pode: entrar(0.5) ok(2.0)
6		<i>Quando usamos o quem</i> (1.0) ok? (2.0)
7		Quem::: <i>como se diz em chinês?</i> (2.0)
8		<i>Quem</i> (2.0)
9	alunos	[<i>Quem</i> :::
10	professora	<i>Quem vier depois da aula</i> (0.5) <i>não pode entrar</i> (1.0) ok(2.0)
11		Quem vier depois da aula(0.5) não pode entrar(2.0)
12	alunos	[Hora! (1.0)
13	professora	Depois da aula(1.0)
14	alunos	[Hora! (2.0)
15	professora	<i>Ah! Aqui é hora</i> (1.0) ok(2.0)
16		Depois da HORA(1.0)
17		<i>Aqui significa quem vier depois da hora</i> (1.0) <i>dizemos</i> (0.5) <i>quem vier</i>
18		<i>depois da hora</i> (0.5) <i>não pode entrar</i> (2.0)
19		Depois da hora(2.0)

A professora pede para os alunos lerem uma frase do livro, lendo a primeira palavra como motivação. Na linha 4, os alunos leem toda a frase por conta da iniciação da professora. Neste caso, os alunos participam na aula a partir de uma motivação forte da professora. A resposta dos alunos é delimitada pelo tipo de sequência IRA que a professora impõe, e esta participação dos alunos é mais ritualizada, sem espaços para a real co-construção do conhecimento.

Porém, a seguir, aparece uma situação totalmente diferente. Na linha 11, a professora repete a frase que os alunos leram, entretanto, por causa da pronúncia parecida das palavras “hora” e “aula”, a professora engana-se. Ao ouvir a palavra errada, todos os alunos corrigem-na à forma de autosseleção, na linha 12, dizendo: “Hora”! Porém, depois da primeira correção, a professora ainda não repara que disse a palavra errada, portanto, os alunos repetem a ação (linha 14). A seguir, a professora aceita a correção dos alunos, dizendo: “*Ah! Aqui é hora*”, na linha 15. Como vemos, os posicionamentos flutuam, não são exclusivos de pessoas, identidades, funções estão disponíveis a todos. Neste caso, a interação abre espaço para os interagentes adotarem posicionamentos diferentes dos exclusivamente atribuídos a professores e alunos.

Frequentemente, alguns autores chineses também afirmam que os alunos chineses são passivos na sala de aula, como já indicamos. De algum modo, este caso apresentado no excerto 2 refuta alguns desses estereótipos fabricados em observações generalizadoras, sem o devido uso de uma análise mais apropriada para se investigar a participação em sala de aula.

5.3 Fazer perguntas

Observaremos a seguir o terceiro enquadre: fazer perguntas. A professora explica uma estrutura fixa em relação à sintaxe para expressar o futuro do conjuntivo e pede para que os alunos leiam as frases do livro.

Excerto 3

1	professora	<i>Vamos manter a calma</i> (1.0) ok(0.5) e depois temos(0.5) “ouças”?(2.0)
2	alunos	[Ouças o que ouvires(0.5) não prestes atenção(2.0)
3	professora	Prestes atenção(1.0) ok(2.0)
4	aluna	<i>O que significa</i> “prestes atenção”?(2.0)
5	professora	Prestar atenção(1.0) o que é prestar atenção?(1.5) ser atento(1.0) estar
6		atento(1.0) ok(0.5) estar atento(2.0)
7		Prestar atenção(1.0) quando vocês estão na aula(0.5) têm de prestar
8		atenção(0.5) têm de estar atentos(2.0)
9		<i>Prestar atenção</i> (1.0) prestar atenção(1.0) tá?(2.0)

Os alunos leem a frase do livro e depois uma aluna interrompe a aula (linha 4), autoseleccionando-se e colocando uma pergunta em chinês: “*O que significa* prestes atenção”? Em seguida, a professora explica, respetivamente, em português e em chinês (linhas 5-9). Observa-se que os alunos podem interromper a aula quando eles têm dúvidas. A aluna toma o turno em um momento em que a professora estava exercendo o seu controlo na interação, ou seja, em um momento no qual não havia um espaço claro para a intervenção por parte dos alunos. Embora a aluna interrompa a aula, na verdade, a proposta de perguntas faz com que a professora note que os alunos estão a seguir o conteúdo da aula, ou seja, este movimento não significa que os alunos estão a resistir ao ensino, mas sim a garantir a maneira correta de realizarem a atividade (Candela, 1999). Outro ponto importante a ser levantado é que a professora vai momentaneamente deixar de prosseguir com a sua exposição para responder às perguntas que os alunos fazem. Portanto, a participação verbal dos alunos, mais uma vez, influencia o discurso da professora. Temos aqui, portanto, um movimento cooperativo, de co-autoria.

Vamos ver outro exemplo parecido a seguir. A professora e os alunos corrigem os exercícios, e a professora pede que os alunos leiam as frases.

Excerto 4

1	professora	ok, vamos corrigir TPC, o exercício(2.0) Vamos corrigir o exercício14,
2		número 1, tá?(2.0)
3		Todas as pessoas, vamos?(2.0) vamos ler(2.0)
4	alunos	[Todas as pessoas que forem convidadas são bem recebidas(2.0)
5	professora	ok(1.0) FOREM convidadas(2.0)
6		Temos aqui “forem convidadas, serão bem recebidas”(2.0)
7		Depois vemos a 2(2.0) vou:::

8	alunos	[Vou a onde vocês forem(2.0)
9	professora	Forem, ok(2.0)
10		3!(2.0)
11	alunos	[Dá-se uma gratificação a quem encontrar a carteira(2.0)
12	professora	ok, encontrar(2.0) a quem encontrar a carteira(2.0)
13	aluna	<i>Professora, o que significa a terceira frase?(2.0)</i>
14	professora	Gratificação, <i>quer dizer gratificação(2.0)</i>
15		ok(1.0) dá-se uma gratificação(2.0) <i>o que signifaca esta frase?(2.0)</i>
16		DAR uma gratificação(1.0) <i>qual é o significado?</i>
17	professora	[<i>Dar gratificação(2.0)</i>
18	alunos	[<i>Dar gratificação(2.0)</i>
19	professora	<i>Para quem?(2.0)</i>
20	alunos	[<i>Quem encontrar a carteira(2.0)</i>
21	professora	[<i>Quem encontrar a carteira(1.5) quem encontrar a carteira(2.0)</i>
22		<i>Aquele dar-SE(2.0) porque usamos “se”?(2.0)</i>
23		DAR-SE, <i>este SE, não tem o sujeito(2.0) dar-se(2.0)</i>
24		<i>De fato se não usarmos esta organização, usamos a outra(2.0) O que é</i>
25		<i>que usamos quando não há o sujeito?(2.0)</i>
26		Eh?(2.0)
27	alunos	((silêncios))
28		<i>Podemos usar isto, plural da terceira pessoa, ou usamos singular da</i>
29	professora	<i>terceira pessoa e mais se(2.0) de fato as duas organizações são</i>
30		<i>iguais(1.0)</i>
31		Tá?(2.0)
32		<i>Aqui dar-se quer dizer DÃO uma gratificação(1.0) ok(1.5) tá?(2.0)</i>

A professora pede que os alunos leiam as frases, e os alunos leem em coro. Ao acabarem de ler, a professora normalmente repete umas palavras destacadas para confirmar a resposta e indicar concordância. Na linha 13, depois que a professora repete a resposta do exercício, uma aluna interrompe a aula e autosseleciona-se fazendo uma pergunta em chinês, “*Professora, o que significa a terceira frase?*”? Em seguida, a professora explica em chinês a palavra central daquela frase: “gratificação”, também explicita a estrutura em relação à sintaxe e algum conhecimento de gramática em termos daquela frase. Como o exemplo anterior, ao receber a pergunta proposta pelos alunos, a professora explica imediatamente e mesmo tenta ampliar o conhecimento mais possível a partir dessa pergunta. Neste sentido, a autosseleção dos alunos na sala de aula, neste caso, para fazer pergunta, é uma oportunidade para que o professor possa dar mais conhecimento aprofundado, que seriam opcionais para a aula. Então, em função da autosseleção dos alunos, a aula desenvolve-se com melhor qualidade e os alunos aprendem mais.

Podemos ver mais exemplos. A professora corrige exercícios relacionados com o conjuntivo.

Excerto 5

1		ok, o próximo(1.5) Ele nunca mais comeu peixe, () ele nunca mais
2		comeu peixe(2.0) <i>Ele nunca mais comeu peixe, quer dizer, antigamente</i>
3	professora	<i>comia, mas depois nunca comeu(2.0) Aqui tem um sentido de</i>
4		<i>contraste(2.0) Ele tinha comido peixe, mas nunca mais comeu</i>
5		<i>peixe(2.0) O que aconteceu, vamos ver(2.0)</i>
6	aluna	<i>Engasga-se com espinha de peixe(2.0)</i>
7		<i>Engasga-se com espinha de peixe, eu também acho(2.0) Como se diz</i>
8	professora	<i>“engasgar-se com espinha”? (2.0) ENGASGAR-SE COM(2.0)</i>
9		EN::GASGAR:-SE: COM: A ESPINHA, ENGAS, engasgar-se com a
10	professora	espinha, engasgar-se, <i>isto significa obstruir a garganta de</i> ((a professora
11		escreve no quadro)) (2.0)
12	professora	<i>Usamos “com”, engasgar-se com (5.0)</i>
13		ok, <i>como se produz esta frase?</i> (2.0) Talvez, ou é possível, é provável
14	professora	<i>que, como se conjuga?</i> (2.0)
15	aluna	É provável que tenha se () (2.0)
16	professora	<i>Temos de colocar “se” antes do verbo(2.0)</i>
17	alunos	Se tenha(2.0)
18	professora	É provável que se tenha:::
19	alunos	Engasgado(2.0)
20	professora	Se tenha engasgado [com a espinha(2.0)
21	alunos	[com
22	professora	<i>Temos de colocar “se” antes do verbo(2.0)</i>
23	aluna 2	<i>Por causa de “talvez” (colocamos “se” antes do verbo)? (2.0)</i>
24		<i>Por causa de “que”, é provável que, talvez (3.0) depois dou para vocês</i>
25	professora	<i>uma folha sobre este problema, quando se coloca antes do verbo(2.0)</i>
26		<i>Mencionámos na aula passada(2.0)</i>
27		<i>Professora, se tem “talvez”, colocamos “se” antes do verbo ou não?</i>
28	aluna 3	(2.0)
29		Talvez se, <i>sim, colocar antes do verbo(4.0) Também colocamos antes do</i>
30	professora	<i>verbo(2.0)</i>

A professora corrige exercícios relacionados com o conjuntivo. O exercício é assim: completar as frases com “talvez”, “é possível que” ou “é provável que” de acordo com o contexto. Na linha 1, a professora lê uma frase: “Ele nunca mais comeu peixe”, pedindo que os alunos deem respostas possíveis, ou seja, indiquem o porquê. Uma aluna responde em chinês (linha 6), “*Engasga-se com espinha de peixe*”. A seguir, a professora explica como dizer a mesma expressão em português e como produzir a frase completa com “talvez” ou “é provável que”. Na linha 15, uma aluna tenta responder, “É provável que tenha se”. Logo, a professora corrige e salienta (linha 16), “*Temos de colocar ‘se’ antes do verbo*”. Depois, uma aluna autosseleciona-se e pergunta (linha 23), “*Por causa de “talvez” (colocamos “se” antes do verbo)?*” A professora responde (linha 24), “*Por causa de ‘que’*”. Observamos que aquilo sobre o que a professora explica é a expressão “é provável que”, mas a aluna pergunta sobre a palavra “talvez”, por isso, a professora não resolve a dúvida da aluna. Porém, na linha 27, outra aluna autosseleciona-se e faz a

mesma pergunta de novo, “*Professora, se usamos ‘talvez’, colocamos ‘se’ antes do verbo ou não?*”? Desta vez, a professora responde (linha 29), “*Talvez se, sim, colocar antes do verbo. também colocamos antes do verbo*”. Neste excerto, podemos descobrir um ponto mais interessante: duas alunas autosselecionam-se respetivamente e fazem a mesma pergunta. Verifica-se que a autosseleção de um aluno, às vezes, pode influenciar outros alunos. Como este exemplo, aluna 3 repete a pergunta colocada pela aluna 2, porque a professora não explica claramente a dúvida. Ou melhor dizendo, a autosseleção da aluna 2 encoraja a aluna 3 a autosselecionar-se e enfatizar a pergunta.

Vamos ver mais um exemplo. A professora explica o uso do conjuntivo e do indicativo através das frases.

Excerto 6

1		<i>ok, vamos ver a segunda frase, “se, porém, o antecedente é determinado</i>
2		<i>e conhecido, usa-se o indicativo”(2.0) Vamos ver o que significa esta</i>
3		<i>frase, se o antecedente é determinado e conhecido, devemos usar o</i>
4	professora	<i>indicativo(2.0) Vamos ver o lado direito, “encontrou uma casa que era</i>
5		<i>grande e tinha aquecimento” (2.0) Vamos ver antes de “casa”, usa-se</i>
6		<i>artigo indefinido, certo? (1.0) mas vamos ver esta “casa” é uma casa</i>
7		<i>determinada ou uma casa indeterminada(2.0)</i>
8	os alunos	<i>((silêncios))</i>
9		<i>Ehm?(1.0) Vamos ver, é uma casa determinada, ele entrou numa casa,</i>
10	professora	<i>naquela casa é que é ele entrou, por isso, esta casa, embora se usa artigo</i>
11		<i>indefinido anterior, esta casa é determinada, ok, então depois não</i>
12		<i>usamos conjuntivo, mas sim, usamos indicativo(2.0)</i>
13	aluna	<i>Se esta frase for “eu quero comprar uma casa que:::” (2.0)</i>
14		<i>Então, é indeterminada(2.0) Eu vou comprar uma casa que seja grande</i>
15		<i>e tenha aquecimento, se for assim, é indeterminada, por isso, até agora,</i>
16		<i>a regra é uma coisa, a prática é outra, como este caso, inicialmente,</i>
17	professora	<i>estudámos que através de artigo podemos distinguir o antecedente é</i>
18		<i>determinado ou não, mas neste caso, embora se use artigo indefinido,</i>
19		<i>mas o sentido da palavra é determinado, ok(2.0) Aqui, encontrou uma</i>
20		<i>casa que era grande e tinha aquecimento, porque se usa “uma”? (2.0)</i>
21		
22	alunos	<i>((silêncios))</i>

A professora explica o uso do indicativo e do conjuntivo, lendo uma frase do livro e esclarecendo porque é que se usa indicativo nessa frase. Ao acabar de explicar, na linha 13, uma aluna autosseleciona-se e coloca uma dúvida na forma de hipótese: *Se esta frase for “eu quero comprar uma casa que:::”*. O que aquela aluna diz não é completo, de fato, ela quer perguntar: se esta frase for “eu quero comprar uma casa que”, neste caso, usa-se indicativo ou conjuntivo? Embora seja uma pergunta incompleta, podemos entender o que ela quer expressar de acordo com o contexto. Na linha 14, a professora compreende a pergunta e responde imediatamente: *“Então, é indeterminada”*. A seguir, a professora explica do ponto de vista mais prático (linha 16), *“... a regra é uma coisa, a prática é*

outra, como este caso, inicialmente, estudámos que através de artigo podemos distinguir o antecedente é determinado ou não, mas neste caso, embora se use artigo indefinido, mas o sentido da palavra é determinado, ok". Observamos que a autosselecção, ou seja, a dúvida da aluna neste caso faz com que a professora aprofunde o conteúdo da aula. Além da gramática, a professora ensina ainda a prática que normalmente um livro não refere. Podemos dizer que, a partir da autosselecção da aluna, a professora combina a gramática com a prática na sala de aula.

Agora vamos ver um outro exemplo. A professora pede para que os alunos leiam o texto, e depois explica os pontos relacionados com a gramática do texto.

Excerto 7

1	professora	ok, até aqui acho que não tem problema, vamos continuar, apenas:::
2		Apenas uma pequena percentagem dos maridos ajuda a pôr ou levantar
3	alunos	mesa, e aos fins de semana, a situação pouco (), os filhos sabem que é
4		bem participar nas (), mas poucos o fazem(2.0)
5		ok, vamos ver, apenas uma pequena percentagem dos maridos é mesma
6	professora	coisa, é o quê?(3.0) ele ajuda, ok, terceira pessoa singular, per:cen uma
7		pequena percentagem, ok? O verbo tem que ser conjugado
8	aluna	<i>Mas, mas, mas aqui tem de se usar o singular, certo?</i>
9		(4.0)
10	professora	ok, pergunta, ok(2.0) <i>Porquê?</i> (3.0)
11	aluna	<i>O problema é o uso do singular ou plural?</i>
12		((a professora acena com a cabeça))
13		<i>Então, acho que deve se usar o plural, porque o sujeito é substantivo</i>
14	aluna	<i>contável, e a pequena parte do substantivo contável é contável</i>
15		<i>também(3.0)</i>
16		<i>Em termos de nome contável de língua portuguesa, nome contável</i>
17		<i>relacionado com a gramática, geralmente é parecido com a palavra</i>
18		<i>família, a palavra família é o quê?</i> (2.0) <i>Nome coletivo, não é?</i> (2.0)
19	professora	<i>Nome coletivo, claro que a família tem mais de uma pessoa, mas o que</i>
20		<i>usamos?(2.0) Singular(2.0) O singular é relacionado com a</i>
21		<i>gramática(2.0) Entendem?</i> (2.0)
22	alunos	Ehm
23		<i>Devemos pensar na forma em termos de gramática, não é o sentido(1.0)</i>
24		<i>Embora muitas vezes a forma corresponda ao sentido, acontece muitas</i>
25		<i>vezes, mas neste caso, vamos ver “uma percentagem dos maridos”, mais</i>
26	professora	<i>de um, não é? Isto significa que é plural, mas vamos ver a gramática, a</i>
27		<i>palavra percentagem, esta palavra é singular ou plural? Entendem?</i>
28		<i>Devemos pensar na gramática(2.0)</i>

Ao terminar a explicação, na linha 8, uma aluna interrompe e autosseleciona-se colocando uma dúvida com uma forma mais indireta: “*Mas aqui tem de se usar o singular, certo*”? De fato, esta aluna não entende porque é que se usa o verbo singular aqui na frase. Ela não faz uma pergunta direta, mas sim coloca uma dúvida com uma atitude incerta. A seguir, a professora não responde momentaneamente e fica uns segundos em silêncio.

Depois do silêncio, a professora ainda não explica, porém, ela lança a mesma pergunta de volta (linha 10) : “*Porquê*”. Depois, a mesma aluna começa a expressar a sua opinião diferente sobre a pergunta, esclarecendo porque é que ela acha que deve se usar plural na frase (linha 13-15). Finalmente, a professora explica a pergunta a partir do ponto de vista da gramática. Observamos que, por um lado, quando os alunos têm dúvidas, eles utilizam várias formas para fazer pergunta: neste caso, a aluna autosseleciona-se fazendo a pergunta de forma mais indireta. Por outro lado, ao receber perguntas de alunos, o professor pode responder e explicar imediatamente, também pode abrir um espaço para os alunos pensarem por conta própria e deixar os alunos tentarem responder. Neste caso, a professora elabora a mesma pergunta e manda-a de volta, o que faz com que os alunos a repensem. Neste caso, a autosseleção da aluna na linha 8 parece um impulsionador da aula, fazendo-a avançar. Isto faz com que a construção da interação fique mais diversa e participativa, ou melhor dizendo, ao receber a pergunta da aluna, a professora não responde diretamente, mas sim lança a mesma pergunta de volta e deixa os alunos pensarem por conta própria. De algum modo, isto muda a estrutura desta interação de sala de aula, então, a professora não se coloca como a única falante, e todos os alunos podem expressar as suas opiniões. Embora a ideia da aluna não seja igual à resposta da professora, este trecho parece representar um bom modelo de ensino-aprendizagem, já que leva a uma alta participação.

5.4 Pedir explicações ao professor

Agora vamos ver um outro enquadre: pedir explicações ao professor. A professora estava explicando o uso do presente do conjuntivo e do imperfeito do conjuntivo.

Excerto 8

1		<i>Se usamos presente do conjuntivo, “embora esteja cansado, esteja cansada, vou fazer qualquer coisa” (2.0) Mas neste caso, a condição não dá para fazer alguma coisa, não pode se tornar realidade, como “eu se tivesse muito dinheiro”, agora é impossível fazer alguma coisa, aqui se usa imperfeito do conjuntivo(2.0) Embora se usem “embora” e “mesmo que”, usamos presente do conjuntivo, conseguimos fazer alguma coisa, porque se usa presente do conjuntivo? Porque a palavra “embora” se precisa de combinar com conjuntivo, mas de fato, alguma coisa vai acontecer, a condição dá para fazer alguma coisa, mas neste caso, porque estou cansada, embora quisesse, não consigo fazer, embora quisesse, “embora quisesse fazer à vontade”, embora quisesse, () ele telefonou-me para preparar uma festa de surpresa, uma festa de surpresa, mas embora quisesse, não consigo fazer, a condição não dá para fazer, porque estou cansadíssima(5.0)</i>
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8	professora	
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15	aluna	<i>Então, professora, o que se usa aqui? (2.0)</i>

16		Quisesse(2.0) ok, quisesse fazer à vontade(2.0) <i>Embora quisesse fazer,</i>
17	professora	<i>não consigo fazer(2.0)</i>
18		<i>Então, quando a oração é afirmativa, usa-se presente, quando é</i>
19	aluna	<i>negativa, usa-se imperfeito? (2.0)</i>
20		<i>(4.0) ((a professora está a pensar))</i>
21		<i>Não! por exemplo, embora esteja cansada, não vou, este é negativo, mas</i>
22	professora	<i>se usa presente(2.0) Embora esteja cansada, não vou(2.0)</i>
23	aluna	<i>Ehm? Porquê, este é igual àquele(2.0)</i>
24		<i>Mas essa frase não tem contexto, não tem contexto(2.0) Aqui, embora</i>
25		<i>queira fazer alguma coisa, não posso, antes, há um contexto, porque</i>
26	professora	<i>“estou cansadíssima”, não tem condição para fazer, embora quisesse,</i>
27		<i>estou cansadíssima, embora EU quisesse, não posso, então é impossível</i>
28		<i>acontecer, porque ela é cansadíssima(2.0)</i>
29		<i>A professora pode colocar o presente do conjuntivo na mesma frase, e</i>
30	aluna	<i>explicar? (2.0)</i>
31		<i>Se usamos presente do conjuntivo, embora esteja cansada, EMBORA,</i>
32		<i>se dizer “embora esteja cansada”, embora esteja muito cansada, eu vou,</i>
33		<i>eu vou ajudar, eu vou ajudar o Afonso a preparar a festa(2.0) ok, presente</i>
34		<i>do conjuntivo(2.0) embora esteja muito cansada, vou lhe ajuda(2.0)</i>
35		<i>Mas neste caso, estou cansadíssima, embora quisesse ajudar, não</i>
36		<i>consigo(2.0) Ajudou ou não ajudou? De acordo com o sentido da frase,</i>
37	professora	<i>não ajudou(2.0) Se usarmos presente do conjuntivo, o sentido muda,</i>
38		<i>embora esteja cansada, uso “cansado”, porque sou homem (no texto),</i>
39		<i>embora esteja cansado, eu vou, vou à casa de () a ajudar o Fonceca a</i>
40		<i>preparar a festa(2.0) Presente do conjuntivo(2.0) Mas naquele caso,</i>
41		<i>embora quisesse fazer, não consigo(2.0) Ehm? Já tá? (2.0)</i>

Neste excerto, a professora explica o uso do presente e do imperfeito do conjuntivo. No primeiro turno de fala (linha 1-14) da professora, ela explica a gramática e faz uma comparação entre o presente e o imperfeito do conjuntivo, também toma outro exemplo, na linha 3, “*como eu se tivesse muito dinheiro*”, para esclarecer. Em termos de reação dos alunos, na linha 15, uma aluna autosselecciona-se e pergunta, “*Então, professora, o que se usa aqui?*”? Isto significa que os alunos, pelo menos essa aluna que pergunta, não entendem bem o que a professora explica. A seguir, a professora confirma a resposta (linha 16). Entretanto, os alunos ainda não compreendem, uma vez que uma aluna explica com suas palavras, mas a professora não concorda (linha 21) e explica outra vez (linha 24). Até aqui, podemos dizer que o que a professora ensina é mais difícil para os alunos compreenderem e neste contexto especial, o ponto-chave deste excerto aparece. Na linha 29, uma aluna autosselecciona-se a fazer um pedido para que a professora explique mais uma vez: “*A professora pode colocar o presente do conjuntivo na mesma frase, e explicar?*”? Além de se autosseleccionar e fazer pergunta, o que acontece muitas vezes noutros excertos, autosseleccionar-se para fazer pedido é uma forma nova usada para que a professora esclareça dúvidas. Ao receber o pedido da aluna, a professora explica a mesma questão de outra maneira para os alunos poderem entender melhor. Verifica-se

que a autosseleção de alunos neste excerto (linha 29) é uma ferramenta que garante que os alunos podem colocar dúvidas quando estiverem confusos e que a professora pode dar mais informações a partir de perguntas quando os alunos pedem. De certo modo, a autosseleção dos alunos eleva a qualidade interativa da aula, favorecendo o ensino da professora, ao mesmo tempo, ajudando os alunos a estudar e aprender mais efetivamente.

5.5. Colocar respostas diferentes

Agora temos um outro enquadre: colocar respostas diferentes. A professora corrige o TPC e pede que os alunos leiam a frase produzida, na qual se precisa de completar os espaços em brancos.

Excerto 9

1	professora	<i>ok, vamos ver o sétimo exercício(2.0) ele:::</i>
2	alunos	Ele esperou () autocarro ()
3	professora	<i>ok, esperar POR, preposição por, ok, esperar por, por isso, aqui, ele esperou PELO autocarro, e depois? (2.0)</i>
4	alunos	por uma hora(2.0)
5	professora	<i>Pode usar POR uma hora, ou durante uma hora, ambos são corretos(2.0)</i>
6	aluna	há uma hora(2.0)
7	professora	<i>à uma hora? (2.0)</i>
8	aluna	<i>Esperou pelo autocarro há uma hora(2.0) há uma hora, há, H-A(2.0)</i>
9		Ele esperou pelo autocarro há uma hora(2.0) ah: ok(3.0) <i>adicionamos um verbo(5.0) por uma hora, mas o significado é pouco diferente(3.0) Se usamos “ele esperou pelo autocarro há uma hora”, de modo geral, é para dizer que uma hora atrás, aconteceu alguma coisa uma hora atrás(2.0) há uma hora, entendeu?</i>
10	professora	<i>((acena com a cabeça))</i>
11	professora	<i>Se usar há uma hora, vamos ver a palavra há, esta palavra, vamos ver, como se diz “comprei este livro há três dias”? (2.0) como se diz? (2.0)</i>
12	alunos	Eu comprei este livro há três dias(2.0)
13	professora	<i>Certo, e depois, eu comprei este livro há dois anos(2.0)</i>
14	alunos	Eu comprei este livro [há dois anos(2.0)
15	professora	[há dois anos
16	professora	<i>Eu comecei a estudar português há três anos(2.0)</i>
17	alunos	Eu estudei:::
18	professora	<i>Começar, começar(2.0)</i>
19	alunos	Estudei:::
20	professora	[COMEÇEI a estudar português há três anos
21	alunos	[Comecei a estudar português há três anos
22	professora	<i>Portanto, esta há em chinês, vamos ver, especialmente em pretérito perfeito, significa que antes de alguma coisa, há uma hora atrás ele esperou pelo autocarro, se quer usar há, o sentido da frase muda(2.0)</i>
23	aluna	<i>((acena com a cabeça))</i>
24	professora	<i>Neste caso, isto significa que ele esperou por uma hora, usamos por para dizer a duração, certo? (2.0)</i>
25	aluna	<i>((acena com a cabeça))</i>
26	professora	<i>ok(2.0) há em chinês, normalmente traduzimos como “antes de” (2.0)</i>
27	professora	<i>Embora há significa “ter”, usamos como “antes de” (2.0)</i>

Na linha 2, os alunos leem a frase com hesitação. A seguir, a professora dá a resposta: “ele esperou PELO autocarro” (linha 3); “*Pode usar POR* uma hora, ou durante uma hora, *ambos são corretos*” (linha 6). Na linha 7, uma aluna autosseleciona-se e dá uma resposta diferente da oferecida pela professora: “há uma hora”. Por causa das pronúncias parecidas entre “há” e “à”, a professora engana-se (linha 8). Portanto, a aluna explica a frase em chinês para a professora compreender e soletra a palavra “há” (linha 9). Por consequência, a professora entende o que a aluna quer dizer. Depois, a professora afirma que a resposta da aluna também é correta, mas o sentido da frase é diferente. A professora produz várias frases com “há” para os alunos entenderem melhor a diferença entre “esperar há uma hora” e “esperar por uma hora”. Podemos observar que a resposta da professora na sala de aula talvez não seja a única resposta correta, os alunos podem autosselecionar-se e colocar outras respostas diferenciadas da indicada pela professora. Neste caso, a professora não fica irritada pelo fato de os alunos não concordarem com ela, mas sim, aceita a resposta da aluna e explica a diferença entre duas respostas possíveis. Podemos dizer que a autosseleção da aluna neste excerto é uma maneira de expressar as ideias próprias de alunos na sala de aula, o que faz com que a aula tenha mais possibilidades e os alunos possam desempenhar um papel mais importante.

Vamos ver outro exemplo parecido. A professora corrige os exercícios com os alunos.

Excerto 10

1	professora	ok, dez(2.0) ultimamente::
2	alunos	Ultimamente, tenho visto a Helena na faculdade(2.0)
3	professora	ok, ultimamente, tenho visto a Helena NA faculdade(2.0)
4	aluna	Professora, <i>posso corrigir</i> “ultimamente” por “antigamente”? (2.0)
5		<i>Antigamente, via a Helena, está bom(4.0) na faculdade, também é certo, sem</i>
6	professora	<i>problema(3.0) Porque nós preferimos corrigir “via” por “tenho visto”? (2.0)</i>
7		
8	alunos	((risos))
9	aluna	(corrigir “via” por “tenho visto”) <i>é mais avançado</i>
10	alunos	((risos))
11		<i>Então, pode corrigir “ultimamente” por “antigamente”, ok(2.0) É</i>
12	professora	<i>engraçado pensar porque nós preferimos corrigir “via” (2.0)</i>

A professora corrige os exercícios com os alunos. O exercício é assim: corrigir as palavras inadequadas e produzir uma frase correta. O que a professora e os alunos corrigem é a décima frase do exercício, e a frase original é: “Ultimamente, eu via a Helena na faculdade”. Na linha 2, os alunos leem a frase corrigida, no qual a palavra “via” é substituída por “tenho visto”, e a professora concorda com essa resposta, repetindo a frase para confirmar (linha 3). Entretanto, na linha 4, uma aluna autosseleciona-se e propõe

uma resposta diferente, “Professora, *posso corrigir ‘ultimamente’ por ‘antigamente’*”? Logo, a professora tenta colocar a palavra “antigamente” na frase, e acha que a frase produzida com “antigamente” também é correta (linha 5). A seguir, a professora faz uma pergunta interessante (linha 6): “*Porque nós preferimos corrigir ‘via’ por ‘tenho visto’*”? Todos riem por causa dessa pergunta. Nesse momento, uma aluna responde também de uma forma bem engraçada: “*(corrigir ‘via’ por ‘tenho visto’) é mais avançado*”. Todos riem de novo. A situação deste excerto é parecida com a do excerto anterior, isto é, quando a professora acaba de corrigir um exercício, uma aluna dá uma resposta diferente da que é dada pela professora. Neste caso, a professora não apenas aceita a resposta da aluna, mas também questiona por que eles preferem a outra. Verifica-se que a autosseleção da aluna, neste caso, faz com que o conteúdo da aula seja mais completo e os alunos possam pensar mais profundamente.

Agora vamos a outro exemplo. A professora estava corrigindo os exercícios e pede para que os alunos leiam as frases.

Excerto 11

1	professora	J! ((a professora pede para que os alunos leiam a décima frase))
2	alunos	É óbvio que eles nunca leem o jornal(2.0)
3		<i>Isto também é um fato, não é?</i> É óbvio que eles nunca leem o jornal(2.0)
4	professora	<i>deve se usar indicativo</i> (2.0)
5	aluna	<i>“nunca” significa um acontecimento passado, não é?</i> (2.0)
6	professora	<i>Sim, sim, é passado</i> (2.0) <i>Tem alguma relação com essa frase?</i> (2.0)
7	aluna	<i>Depois de “nunca”, deve se usar pretérito perfeito</i> (2.0)
8		Nunca leem, eles nunca leem o jornal, <i>vamos ver a palavra “nunca”, ok,</i>
9		<i>nunca, depois de “nunca”, usa-se presente ou pretérito perfeito, vamos ver,</i>
10	professora	<i>você referiu-se do tempo</i> (2.0) <i>nunca, depois de “nunca”, usa-se presente</i>
11		<i>ou pretérito perfeito, vamos ver, eu nunca fui ao Japão, eu nunca vou ao</i>
12		<i>Japão, é diferente, qual diferença?</i> (2.5) <i>nunca fui ao Japão</i>
13	alunos	<i>Não fui</i> (2.0)
14	professora	<i>Mas agora vou, sim</i> (2.0) <i>É possível ir ao Japão</i> (2.0) <i>nunca fui ao Japão,</i>
15		<i>agora vou</i> (2.0) <i>Eu nunca vou ao Japão</i> (2.0)
16	alunos	<i>Não vou</i> (2.0)
17	professora	<i>Eu nunca vou ao Japão</i> (2.0) <i>então, neste caso, qual?</i> (2.0)
18	alunos	()
19	professora	É óbvio que eles nunca:::
20	aluna	<i>É óbvio que eles nunca leram, nunca leram, nunca leram</i> (2.0)
21		<i>Neste caso, ambos são corretos</i> (2.0) <i>É óbvio que eles nunca leem o</i>
22	professora	<i>jornal</i> (2.0) <i>Nunca leem, e não vão ler no futuro () nunca leem</i> (2.0)
23	aluna	<i>Nunca leram</i> (2.0)
24	professora	<i>Leram o jornal</i> (2.0) <i>o que acham?</i> (2.0)
25	alunos	<i>Leem</i> (2.0)
26		<i>Acho que se usa presente é melhor</i> (2.0) <i>É óbvio que eles nunca leem, nunca</i>
27		<i>leem o jornal, e não vão ler no futuro, é um hábito</i> (2.0) <i>se for pretérito</i>
28	professora	<i>perfeito, é óbvio que eles nunca leram o jornal</i> (2.0) <i>esta frase está correta?</i>
29		<i>pode ser?</i>
30	aluno	<i>Está correta</i> (2.0)

diferente em coro. Vamos ver o próximo exemplo. A professora pede que os alunos completem as frases com os verbos de forma correta. Neste caso, os verbos definidos são “chegar” e “vir”.

Excerto 12

1	professora	<i>ok, vamos ver(2.0) na semana passa::</i>
2		Na semana passada, a Paula e o João chegaram a Portugal, eles vêm do
3	alunos	Brasil e há muitos anos que queriam conhecer Portugal, mas ainda não
4		puderam.
5	professora	<i>Vamos ver(2.0) na semana: passada, a Paula e o João:</i>
6	alunos	chegaram
7	professora	chegaram a Portugal, eles::
8	alunos	vêm
9	professora	vieram
10	alunos	vêm
11	aluna	VÊM
12	professora	<i>Eles vieram(2.0)</i>
13	alunos	<i>Eles vêm do Brasil(2.0)</i>
14	professora	<i>Eles vieram do Brasil(2.0)</i>
15	aluna 2	<i>Sim(2.0)</i>
16	alunos	<i>Eles vêm do Brasil(2.0)</i>
17		<i>Neste caso, se fazer uma apresentação, “eu sou de”, “eu sou de”, pode</i>
18	professora	<i>usar presente, sem problema, por exemplo, “venho da China”, “eu sou da</i>
19		<i>China”, se quer dizer “ele partiu do Brasil”, “eu vim da China”, usa-se</i>
20		<i>pretérito perfeito, vamos ver neste caso o que quer dizer (5.0)</i>
21	professora	<i>Porque é que chegaram a Portugal? (2.0)</i>
22	aluna 2	<i>viajar</i>
23	professora	<i>viajar</i>
24	alunos	<i>Sim(2.0)</i>
25		<i>Eles vieram, eles vieram do Brasil, se quer dizer “eles partiram do Brasil”,</i>
26	professora	<i>usa-se pretérito perfeito(2.0) se quer dizer “eles vêm do Brasil”, fazer uma</i>
27		<i>apresentação, pode se usar presente (3.0) neste caso, o que escreveram?</i>
28		<i>(2.0)</i>
29	aluna	vêm
30		Eles vêm, ok(2.0) eles vêm do Brasil, mas neste caso, quer dizer “eles
31		partiram do Brasil”(2.0) Vocês já sabem a diferença, se quiser apresentar
32		alguém, “sou de qualquer sítio”, “sou de qualquer sítio”, pode se usar
33	professora	presente(2.0) Mas se quiser expressar “eu acabei de chegar a Portugal, eu
34		vou viajar”, “eu vim da China” (2.0) Os dois são diferentes quando usar,
35		ok, podemos escrever os dois(2.0) “eles vieram, eles vêm do Brasil” (2.0)
36		

No início, a professora lê as primeiras palavras para que os alunos leiam toda a frase com os verbos definidos de forma correta. Depois, os alunos leem a frase em coro (linha 2). Da linha 5 até a linha 9, a professora revê a frase com os alunos, destacando as palavras completadas (chegaram e vêm). Entretanto, ela não concorda com uma das respostas dadas pelos alunos e propõe o verbo “vir” com a forma de passado (vieram). Neste momento, na linha 10, os alunos autosselecionam-se e enfatizam as suas opiniões (vêm). A seguir, a professora explica a diferença entre “vêm” e “vieram”. Porém, depois da

explicação, os alunos ainda acham que a palavra “vêm” é mais apropriada nessa frase. Nesta ocasião, a professora declara a sua resposta, ao mesmo tempo, aceitando também a opinião dos alunos. Verifica-se que, exceto as ocasiões nas quais um aluno ou uma aluna autosseleciona-se e coloca uma ideia diferente do que a professora diz, como os casos nos excertos anteriores, vários alunos podem autosselecionar-se simultaneamente e propor uma resposta diferente em coro. Ao receber a ideia diferente dos alunos, a professora explica tanto a sua resposta como a dos alunos. Isto faz com que os alunos comparem respostas diferentes e escolham uma melhor.

5.6 Conversar com o professor numa situação mais livre

Agora vamos ver um enquadre mais livre, ou seja, os alunos conversam com o professor, os alunos dizem o que o professor não sabe. Quando os conteúdos falados não são muito académicos, há um espaço grande para os alunos darem opiniões livres. Neste caso, a professora e os alunos falam sobre as superstições, dado que eles têm os exercícios relacionados com este tema.

Excerto 13

1	professora	<i>Mas isto é superstição(1.0) e mais?(2.0)</i>
2		<i>Dar espirros quer dizer que alguém está a maldizer-nos(2.0)</i>
3	aluna	<i>Alguém está a pensar em si?(2.0)</i>
4	professora	<i>Alguém está a pensar em si? não(0.5) não(0.5) não(2.0)</i>
5	aluna	<i>Dar dois espirros quer dizer que alguém está a pensar em si(1.0) um espirro é alguém que está a maldizer(2.0)</i>
6		
7	professora	<i>E três espirros?</i>
8	aluna	<i>Então ele já está doente(2.0)</i>
9	professora	<i>Todo o mundo diz assim?(2.0)</i>
10		<i>Um é pensar(0.5) dois é maldizer(0.5) três é ter saudades(2.0)</i>
11		<i>O quê? O quê? três é o quê? ter saudades?(2.0)</i>
12	aluna 2	<i>Pensar é semelhante a ter saudades(0.5) né?(2.0)</i>
13	professora	<i>Quer dizer falar sobre si?(2.0)</i>
14	aluna	<i>Falar sobre si?(2.0)</i>
15	professora	<i>É(2.0)</i>
16		<i>Que mais?(2.0)</i>
17	aluna	<i>Não devemos bater a tigela quando estamos a comer(2.0)</i>
18	professora	<i>Porquê?</i>
19	aluna	<i>A minha mãe disse que parece um mendigo(2.0)</i>
20		<i>((todos riem))</i>

A professora quer que os alunos falem das suas superstições e partilhem com os colegas. Neste sentido, sendo um comando da professora, os alunos autosselecionam-se e respondem de acordo com o que a professora pede, mas, o que os alunos dizem é informação nova para a professora, como por exemplo, nas linhas 3 e 5, em que a aluna fala sobre as superstições causadas quando uma pessoa espirra, algo sobre o qual a

professora não tinha muito conhecimento. Neste momento, a aluna apropria-se do posicionamento da professora. Nas linhas 17 e 19, é o mesmo caso, quando a aluna menciona a outra superstição: “*Não devemos bater a tigela quando estamos a comer*”, e depois, a professora pergunta-lhe: “*Porquê?*” e a aluna explica. Embora, normalmente, o professor tenha mais conhecimento do que os alunos sobre determinada área no contexto de sala de aula, é esperável os alunos terem conhecimentos que professor não tem, e isto acontece muito durante as aulas, especialmente quando os conteúdos falados não são muito académicos, ou seja, há um espaço grande para os alunos darem opiniões livres, como neste excerto. O que a professora e os alunos discutem é superstição, e os alunos podem expressar muitas ideias sobre este tema. A professora mostra que ela não é a única fonte de conhecimento nesta sala de aula. “Students themselves are knowledgeable beings who can talk from evidence, challenge each other in socially and academic appropriate ways, and take up new positions and positioning vis-à-vis content” (Heras, 1994:294). Podemos observar que o posicionamento dos alunos não é fixo e único, pois, os movimentos verbais dos alunos podem alterar os papéis sociais dos participantes na interação de sala de aula.

4. Considerações finais

Analisamos os momentos de autosseleção realizada por alunos chineses em uma interação em sala de aula de português língua não materna (PLNM). De acordo com a análise, pudemos descobrir que os alunos chineses se autosselecionam em várias situações com estratégias variadas, trazendo efeitos diferentes para a interação. Repensando a afirmação “os alunos chineses são calados na sala de aula”, que foi referida na introdução, de algum modo, os momentos de autosseleção dos alunos chineses neste trabalho refutam essa ideia generalizadora.

Neste trabalho, propusemo-nos a buscar uma compreensão de como a autosseleção dos alunos chineses funciona em sala de aula de PLNM. As perguntas que nortearam esse trabalho e às quais passamos a responder agora, conforme já mencionadas na sessão 1.3 do primeiro capítulo, foram as seguintes:

1. Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam?
2. Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar?
3. Que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção?

Para responder à primeira pergunta (quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam), de acordo com a análise, observamos que, resumidamente, os alunos autosselecionaram-se nos momentos seguintes: quando a professora revia os tópicos com os alunos; explicava a gramática; pedia que os alunos lessem as frases; corrigia os exercícios com os alunos; e conversava com os alunos sobre assuntos menos acadêmicos.

Na tabela a seguir, estão listados os momentos diferentes em que os alunos chineses se autosselecionam e os Excertos correspondentes.

Tabela 2-Enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam

Enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam	Excertos
A professora revê os tópicos com os alunos.	1
A professora explica a gramática.	2 5 6 7 8
A professora pede que os alunos lessem as frases.	3 4
A professora corrige os exercícios com os alunos.	9 10 11 12
A professora conversa com os alunos sobre assuntos menos acadêmicos.	13

Quanto à segunda pergunta (que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar), observamos que, em função da organização discursivo-interativa, os alunos aproveitavam momentos em que havia pausa; em que a professora passava o turno de forma geral sem selecionar ninguém; em que era esperável uma intervenção dos discentes, como durante a explicação de um assunto ou na correção de atividades; em situações mais livres nas quais havia um espaço grande para os alunos darem opiniões livres.

Na tabela a seguir, estão listados os espaços discursivos da interação que os alunos chineses usam neste contexto para se autosselecionar e os Excertos correspondentes.

Tabela 3-Estratégias que os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar

Estratégias que os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar	Excertos
Os alunos utilizam a pausa, autosselecionando-se para responder à pergunta.	1
Os alunos corrigem o que a professora diz.	2
Os alunos interrompem a aula e fazem uma pergunta.	3 4 5 6 7
Os alunos interrompem a aula e fazem um pedido.	8
Os alunos dão uma resposta diferente da oferecida pela professora.	9 10 11 12
Os alunos contribuem com informações que a professora não conhece.	13

Para responder à última pergunta de pesquisa (que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção), é interessante retomar mais detidamente os exemplos. De acordo com a análise, no Excerto 1, perante uma pergunta da professora, a autosseleção da aluna, nesse caso, a resposta da aluna, é um eixo para continuar o discurso da

professora. Se a aluna responde corretamente, a professora vai continuar o discurso; se responde de maneira inadequada, a professora vai orientá-la ou pedir para outro aluno responder. No Excerto 2, por causa da pronúncia parecida das palavras “hora” e “aula”, a professora enganou-se, a seguir, todos os alunos corrigiram-na. Nesse momento, os alunos passaram a exercer mais efetivamente o poder da voz de autoridade, uma vez que fazer correção é, em salas conservadoras/tradicionais, o direito do professor na sala de aula. Neste caso, a professora e os alunos, aparentemente, redimensionaram as suas posições, criando um ambiente interativo menos conservador/tradicional. Nos excertos 3-7, quando a professora explicava a gramática ou explicava os exercícios, os alunos interrompiam a aula, autosseleccionavam-se fazendo perguntas. Nessas ocasiões, embora os alunos interrompam a aula, na verdade, propor perguntas faz com que a professora note que os alunos estão a seguir o conteúdo da aula; além disso, a professora vai momentaneamente deixar de prosseguir com a sua exposição para responder às perguntas que os alunos fazem; são assim momentos de cooperação. No Excerto 8, a professora explicava a gramática, depois, uma aluna autosseleccionou-se para pedir que a professora explicasse mais uma vez. Nesse excerto, a autosseleção dos alunos é uma ferramenta que garante que os alunos podem colocar dúvidas quando estão confusos e que a professora pode dar mais explicações quando os alunos pedem. De certo modo, a autosseleção dos alunos eleva a qualidade da aula, favorecendo a interação cooperativa e, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Nos Excertos 9-12, a professora corrigia os exercícios com os alunos e os alunos deram uma resposta diferente da enunciada pela professora. Podemos dizer que a autosseleção dos alunos nesses excertos é uma maneira de expressar as ideias próprias dos alunos na sala de aula, o que faz com que a aula tenha mais possibilidades e os alunos possam desempenhar um papel mais efetivo. No Excerto 13, os alunos conversavam com a professora, e os tópicos não eram muito académicos, por isso, os alunos tinham oportunidades para darem opiniões livres, e diziam o que a professora não sabia. Observamos que o posicionamento dos alunos não é fixo e único, pois, os movimentos verbais dos alunos podem alterar os papéis sociais dos participantes na interação de sala de aula.

Para finalizar, dois aspetos sobretudo apontam para o facto de que os alunos, neste contexto chinês, têm participação ativa: quando corrigem a professora ou quando oferecem respostas alternativas ao que foi dito pela docente. E ainda nos momentos em que o tópico não era necessariamente da autoridade da professora, como os temas gerais. Nesse caso, vemos uma efetiva contribuição dos discentes.

Neste trabalho, optamos por estudar a autosseleção em contexto que conta com alunos e professores chineses. Quanto às perspectivas para trabalhos futuros, acreditamos que, a partir deste estudo, poderemos ir mais a fundo sobre a diferença de autosseleção dos alunos chineses em uma sala de aula com contexto diferente, o que é extremamente comum na China contemporânea, em que há a presença de professores de outras nacionalidades em interação com discentes da China. Fazer um estudo dessa natureza pode contribuir para entender aspetos ligados a relações interculturais e para estudos de construção de identidades de alunos e professores a partir da fala em interação.

O que queremos sublinhar por fim é que a autosseleção pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que observar, estudar e analisar esta estratégia discente contribui para entender, alterar ou manter a organização discursivo-interativa do ensinar e aprender e, assim, buscar encontros de sucesso em sala de aula.

Referências

CANDELA, Antonia (1999). “Students’ Power in Classroom Discourse”, in *Linguistics and Education* 10(2), pp. 139-163.

CANDELA, Antonia (2005). “Students’ Participation as Co-authoring of School Institutional Practices”, in *Culture&Psychology* 11(3), London: SAGE, pp. 321-337.

CARVALHO, Ana Maria (1996). *Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DIAS, Ana Paula (2012). “Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino português língua estrangeira em Macau”, in *Revista SIPLÉ*, 3(2). Disponível em: www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id65&Itemid=111. Acesso: 08/12/2014.

ERICKSON, Fred & MOHATT, Gerald (1982). “Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students”, in *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp.132-174.

ERICKSON, Fred (1996). “Ethnographic Microanalysis”, in *Sociolinguistics and Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 283-306.

GARCEZ, Pedro (2006). “A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento” in *Calidoscópio*, Vol. 4, No. 1, jan/abr, pp. 66-80.

GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

GOFFMAN, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOFFMAN, Erving ([1964] 2002). “A Situação Negligenciada”, in *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 7-20.

GOFFMAN, Erving ([1959] 2008). *A Representação Do Eu Na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

GOFFMAN, Erving (1983). “The Interaction Order”, in *American Sociological Review*, pp. 48-117.

GONCALVES, Maria Elisa Rezende & CARVALHO, Ana Maria (1993). “O Uso do Vídeo Teipe nas Pesquisas em Sala de Aula”, in *ATAS X Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Londrina: SBF, pp. 619-620.

GOODWIN, Charles & HERITAGE, John (1990). “Conversation Analysis”, in *Annual Review of Anthropology*, Vol. 19, pp. 283-307.

GUMPERZ, John (2001). “Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective”, in *The Handbook of Discourse Analysis*. Hoboken: Blackwell Publishers, pp.215-228.

GUMPERZ, John (1999). “On interactional sociolinguistic method”, in *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.453-472.

GUMPERZ, John (1982) *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

HERAS, Ana Inés (1994). “The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom” in *Linguistics and education* 5, pp. 275-299.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2003). “Linguagem e Ação”, in *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, pp. 11-28.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). “Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental” in *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, pp. 25-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1991). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática S. A.

MCHOUL, Alexander (1978). “The organization of turns at formal talk in the classroom” in *Language in Society*. Cambridge University Press, Vol. 7, No. 2, pp.183-213.

MOUTINHO, Ricardo (2012). *A reconfiguração das estruturas de participação em uma sala de aula de PFOL de uma escola primária em Macau: Negociando regras e redefinindo papéis em um contexto de ensino/aprendizagem luso-chinês*. Macau: Universidade de Macau.

PEREIRA, Maria das Graças Dias (2002). “Introdução”, in *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, pp. 7-25.

SACKS, Harvey (1992). “Introduction”, in *Lectures on Conversation*, Vol.1: Fall 1964-Spring 1968. Oxford: Blackwell.

SACKS, Harvey (1972). *Lectures on conversation*, volume I, II. Oxford: Blackwell.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel & JEFFERSON, Gail (1974). “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, Vol. 50, No.4, pp. 696-735.

SCHEGLOFF, Emanuel & SACKS, Harvey (1973). “Opening up closings in Language”, in *Social interaction*. pp. 69-99.

TANNEN, Deborah (1992). *Sociolinguistics: Interactional Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2007). Projeto: *Os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto das Escolas Luso-Chinesas*. RG023/06-07S/SRT/FSH. Universidade de Macau.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2012). Projeto: *Interações em Sala de Aula de Português Como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto de Macau*. RGUL006/08-Y4/LIN/BA03/FSH. Universidade de Macau.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval & MATINS, Custodio Cavaco (2011). “Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of English as a Foreign Language”, in *Language and Learning in the International University: From Inglês Uniformity to Diversity and Hybridity*, Preisler, Bent; Klitgård, Ida & Fabricius, Anne. (Eds.) Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2014). “Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Macau, China: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade”, in *Platô*, colóquio internacional de Macau, Vol. 3, No. 5, pp. 22-41.