

ALL GOOD THINGS COME IN THREES

O 3º turno na interação nativo/não nativo em contexto colaborativo

Conceição CARAPINHA¹, Cornelia PLAG²

ABSTRACT • Using data from a verbal interaction between a Portuguese speaker and a Dutch learner of European Portuguese in a telecollaborative setting, the third turns produced by the native speaker and the learner in the opening and closing sections will be analysed. This study aims at identifying to what extent their functions coincide with those expected for each of the speakers' third turns. The findings may shed some light on the need to (re)define third turns' functions in specific SLA settings.

KEYWORDS • Third turn; turn-taking; native/non-native interaction; Conversation Analysis; Second Language Acquisition

0. Introdução

A aplicação da metodologia analítica proposta pela Análise Conversacional (doravante CA, *Conversation Analysis*) à área de aquisição de línguas estrangeiras (doravante SLA, *Second Language Acquisition*) teve o seu início na década de 80, com os trabalhos de Schwartz (1980), embora só mais recentemente este quadro teórico-metodológico tenha recebido a devida atenção da SLA (Markee 2000; 2008; Schegloff *et al.* 2002; Markee & Kasper 2004). Tal deve-se ao facto de, desde cedo, a área da SLA ter revelado alguma hesitação entre pesquisas de natureza cognitiva e outras de tendência mais contextual, nem sempre reconciliáveis, aliás, e com clara prevalência para a componente cognitivista. De qualquer modo, a tónica nas dimensões sociais e interacionais ou, por outras palavras, a inflexão interacionista na área da aquisição de L2 já aparece refletida, de alguma forma, nos estudos de Long (1980) a propósito da *Interaction Hypothesis*, segundo a qual, e de forma simplista, as interações orais em que os aprendentes participam constituem a maior parte do *input* necessário à aquisição de uma L2. Foi, aliás, esse trabalho de Long que analisou pela primeira vez, em profundidade, o que se passa na interação entre falante nativo e falante não nativo (N-NN). Essas pesquisas iniciais estavam sobretudo centradas na descrição das negociações de sentido – ocorridas entre os participantes – que levavam a modificações e ajustamentos interacionais, por parte do nativo, de modo a tornar o *input* mais compreensível e, em última análise, a facilitar a aquisição (Varonis & Gass 1985; Lightbown & Spada 1993). Porém, e apesar da importância dessa investigação, a interação social entendida como contexto de aquisição não constituía, ainda, um objeto de análise em si mesmo. Só mais tarde, a interação social N-NN, entendida, nos termos de Brouwer & Wagner (2004: 30), como ‘conversação em língua segunda’, ganhou a atenção dos estudos em SLA. No

¹ Universidade de Coimbra.

² Universidade de Coimbra.

entanto, ainda escasseiam estudos que analisem este tipo de interação de um ponto de vista mais interacionista.

E todavia, a interação N-NN aporta um conjunto de mais-valias à investigação em SLA e em CA. Por um lado, analisam-se contextos de interação verbal mais diversificados e menos rígidos do que o clássico contexto pedagógico; por outro lado, de uma perspectiva centrada no aprendente e nas suas competências cognitivas, transita-se para um enfoque mais contextual e interacional da aprendizagem de L2, que vê não só o indivíduo, mas o participante numa interação social. Ao privilegiar também a análise da aquisição de competências culturais, este enfoque permite passar, de forma subtil, de uma visão centrada na língua a uma visão centrada na comunicação, objetivo último do ensino de línguas estrangeiras.³

As potencialidades desta investigação são óbvias, pois através dela é possível explicar de que forma a linguagem é usada em contextos reais, ao mesmo tempo que é adquirida através de interações autênticas (Firth & Wagner 2007: 768). No entanto, a maior parte das publicações que relevam desta área privilegiam quase somente dois tópicos, por sinal bastante distintos: a dicotomia ‘professor nativo’ vs. ‘professor não nativo’, com a consequente avaliação das vantagens e desvantagens pedagógicas que cada um deles aporta à aprendizagem (Medgyes 2001; Moussu & Llurda 2008; Mahboob 2010); e a análise das formas de *feedback* – reformulações, explicações, correções – que o nativo produz para o não nativo quando ocorre uma quebra na comunicação (Hosoda 2000; Kurhila 2001; Ammar 2008; Lyster & Izquierdo 2009).

A investigação apresentada neste trabalho, que incide sobre um conjunto de interações N-NN, encontra-se mais próxima deste último ponto, embora parta de pressupostos teórico-metodológicos distintos. Situando-nos no âmbito da CA-for-SLA (Markee & Kasper, 2004) adotamos um ponto de vista claramente interacional, que não perspetiva o nativo como o perito e o não nativo como o aprendente com deficientes conhecimentos linguísticos na L2, mas sim como dois participantes que dominam de forma diferente um determinado sistema linguístico; por outro lado, não focalizamos a atenção no turno corretivo do N, mas consideramos antes, na esteira dos trabalhos já realizados pela CA, o sistema de turnos de fala posto em marcha e negociado pelos dois participantes, centrando a nossa análise nos terceiros turnos proferidos por ambos, no âmbito das secções de abertura e de fecho, no sentido de clarificar que formas apresentam, que funções desempenham e de que modo esses turnos se relacionam com os objetivos interacionais locais e globais de cada um. Este constitui um tópico ainda escassamente analisado e pode articular-se com a visão da língua enquanto recurso que permite construir significados intersubjetivos através de práticas sociais situadas. Em simultâneo, assumimos, neste estudo, apoiando-nos em Inan (2012: 2420), que o processo de aprendizagem de uma L2 é, em si mesmo, um processo social e partilhado, “with the help of dialogic interaction.”

Nas secções seguintes, traçaremos o quadro teórico que suporta este estudo, com uma breve exposição acerca da área da CA-for-SLA, uma caracterização da interação N-NN, uma breve apresentação do sistema de turnos de fala (*turn-taking system*) e uma concisa elucidação sobre as sequências de abertura e de fecho de uma interação. Considerando as implicações metodológicas que decorrem da adoção deste quadro teórico, e após a apresentação do *corpus*, passaremos à discussão – qualitativa – dos dados, para apresentarmos, depois, as conclusões.

³ Esta investigação mais sociologicamente orientada permitiu também questionar a tradicional oposição estabelecida entre falante nativo e falante não nativo. Devido a limitações de espaço, não abordaremos aqui essa discussão.

1. Quadro teórico

A área da SLA, com origem nos trabalhos de Corder (1967), autor que introduziu a distinção entre *input* e *intake* e que prestou atenção ao papel dos erros na aquisição de uma L2, e de Selinker, que introduziu o conceito de ‘interlíngua’ (1972)⁴, constitui hoje uma ampla área de investigação onde se cruzam influências da linguística, da cognição e da sociologia. Muita da pesquisa efetuada acerca da aquisição de línguas segundas/estrangeiras por crianças e adultos tem sido dominada por questões de natureza cognitiva; a forma como se faz o processamento de uma L2 (Segalowitz & Trofimovich 2012), o papel da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras (Ushioda & Dörnyei 2012) e a pertinência do conceito de ‘universal linguístico’ para a explicação da ordem de aquisição de determinadas estruturas sintáticas (Pica 2005) constituem exemplos de alguns dos temas atualmente em análise.

No entanto, um enfoque sociocultural tem vindo a tornar-se cada vez mais saliente, com a tónica nas dimensões contextuais e interacionais do ensino de línguas estrangeiras.⁵ Segundo Markee & Kasper (2004: 491), esta orientação “provided the impetus for a whole new generation of empirically grounded research into how cognitive SLA might be respecified in sociocultural terms.” E foi precisamente esta inflexão que permitiu a convergência com a CA.

A Análise Conversacional constitui um método de investigação que procura analisar as interações humanas e descrever a forma como os atores sociais participam em interações com sentido. A pesquisa, muito empiricamente fundamentada, dos procedimentos socialmente usados e partilhados pelos seres humanos para agir nas e interpretar as interações em que participam conduziu os investigadores à análise minuciosa das conversações quotidianas. Partindo dos procedimentos cognitivos postos em prática pelos próprios falantes (numa perspetiva claramente émica) Sacks, Schegloff e Jefferson apresentaram, ao longo da década de 70, numerosos trabalhos (e.g. 1974) em que procuram descrever as regularidades inerentes às nossas práticas conversacionais: a distribuição e a alternância dos diferentes turnos de fala; a forma como se articulam as intervenções discursivas dos falantes em sequências mais ou menos padronizadas, designadas ‘pares adjacentes’; os princípios de organização preferencial que regulam a contiguidade dos dois membros do par adjacente; o modo como é assegurada (ou não) a satisfação de certas restrições sociais ritualizadas, enfim, o conjunto das técnicas de produção de uma certa ordem social verbalmente construída.

À partida, os dois domínios de investigação nada pareciam ter em comum, pois a metodologia empírica da CA, mais interessada na análise de dados observáveis e menos na análise psicolinguística dos processos de aquisição, constituiu, certamente, uma das razões para essa tardia convergência.⁶ Porém, a investigação da CA, inicialmente restringida às *naturally occurring conversations*, rapidamente passou a abarcar outros contextos sociais, nomeadamente o do ensino de línguas. Se pensarmos, como Kasper (2009) defende, que a aquisição de uma língua segunda ou estrangeira constitui um contexto específico em que os dois ou mais participantes (aprendente-aprendente ou professor-aprendente) realizam ações concertadas e organizadas, de modo a construir e manter a interação social, então perceber-se-á que este

⁴ Entendida como sistema linguístico autónomo, dinâmico, desenvolvido pelo aprendente no seu percurso de aquisição da L2, que combina dados da língua materna e dados da língua estrangeira, sem corresponder a nenhuma delas e sem ser considerado uma versão corrompida dessa L2.

⁵ Sobre esta inflexão nos estudos em SLA, veja-se Firth & Wagon (1997).

⁶ Sobre esta aproximação, veja-se Larsen-Freeman (2004).

contexto de aprendizagem pode constituir uma interação como outras e ser suscetível de análise (Richards & Seedhouse 2005).

Uma das áreas que podem suscitar o interesse dos estudos em *CA-for-SLA* é a da interação entre falante nativo e falante não nativo (N-NN). Como poderemos caracterizar essa interação?

A expressão ‘interação N-NN’ designa uma interação verbal, envolvendo um determinado número de participantes, ocorrida numa determinada língua que não é a materna pelo menos para um deles. A par desta diferença, os certamente diversos *backgrounds* culturais que cada um deles aporta para a interação e os inúmeros *settings* em que ela pode ocorrer (Olsher 2000: 6) permitem distingui-la de uma interação em sala de aula; esta é, tipicamente, uma interação assimétrica, com um participante a deter maior poder, a quem cabe distribuir os turnos de fala, escolher os tópicos a dilucidar e fazer os turnos de natureza avaliativa. É, aliás, já sobejamente conhecido o padrão interacional que tipifica a interação em contexto escolar: turno iniciativo; turno reativo; comentário avaliativo⁷, ou seja, uma sequência triádica, com o professor a lançar o turno iniciativo e a fechar a sequência. Na interação N-NN, por sua vez, e não havendo ninguém a desempenhar o papel de professor, no sentido clássico do termo, toda a organização é construída e gerida pelos participantes, havendo um maior equilíbrio na quantidade de intervenções de cada um, potenciando mais oportunidades de fala para o falante NN e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua competência linguística e comunicativa. Ao interagirem num contexto em construção, os participantes têm de reagir, em tempo real, às restrições e aos imponderáveis de uma comunicação autêntica e, neste sentido, a interação N-NN pode constituir o contexto ideal para o falante NN melhorar a sua proficiência, adquirir maior vontade na interação social, tomar consciência das suas dificuldades, enfim, ter oportunidade de expor dúvidas e arriscar sem receio da avaliação. Não por acaso, muitos investigadores da CA defendem que este contexto de aprendizagem de uma L2 é mais interessante do ponto de vista pedagógico, pois aqui a primazia é dada à componente comunicativa e não à corretiva.⁸

Estas razões justificam a investigação deste contexto interacional. Ao mesmo tempo, a análise deste tópico permitirá ultrapassar a ideia de que a interação N-NN constitui, de alguma forma, uma interação defetiva e problemática e, ainda, ressaltar a necessidade de adotarmos uma perspetiva émica; de facto, enquanto para a SLA só há uma identidade que é importante assinalar – a de N e a de NN (Firth & Wagner 2007: 764), a *CA-for-SLA* sugere que uma mesma interação pode exigir diferentes papéis discursivos de um só participante. Em suma, o importante é que a análise da interação N-NN à luz da *CA-for-SLA* realça o trabalho colaborativo dos participantes na construção do significado e na aquisição da competência linguística, interacional e comunicativa.

O domínio da competência interacional implica, obviamente, saber gerir o sistema de turnos de fala. Este sistema engloba os mecanismos que regulam a distribuição e a alternância das diferentes intervenções de cada participante na interação. É um sistema muito flexível, que atua com um número variável de participantes e que permite contributos conversacionais de diferente extensão, complexidade e frequência. Habitualmente, é gerido pelos participantes e pode ser negociado entre eles, sendo localmente reajustável ao longo da interação, em função das necessidades e dos contributos conversacionais de cada um (Sacks *et al.* 1974). O sistema está organizado de tal forma que cada turno constitui uma unidade interacional mínima, delimitada pelo falante e identificada pelo ouvinte através de meios linguísticos e prosódicos, e,

⁷ Em língua inglesa, a sigla que codifica este padrão interacional é IRE (Initiation - Response - Evaluation). Ver Mehan (1979).

⁸ Ver por exemplo Fernandez-Garcia & Martinez-Arbelaiz (2002).

de cada vez que um destes marcadores verbais ou não verbais ocorre, dá-se o completamento do turno e surge um momento de transição (TRP, *transition relevance place*); é então possível, mas não obrigatório, fazer a transição dos papéis e ceder a vez a outro falante.⁹

O uso que damos à linguagem é maioritariamente interativo ou conversacional e este é também o contexto em que aprendemos uma língua, pelo que saber gerir com eficácia este sistema, isto é, minimizando a sobreposição de vozes, evitando as interrupções e diminuindo as pausas, é fazer uso de uma competência complexa.

Por outro lado, conseguir manter adequadamente uma conversação obriga a dominar uma certa gramática social, pois há normas culturalmente definidas e partilhadas pelos membros de uma comunidade quanto à forma como devem decorrer as interações sociais. Com efeito, essas constricções tornam-se muito visíveis nas secções de abertura e de fecho das interações verbais, uma vez que nelas se definem, prospetivamente, e avaliam, retrospectivamente, os parâmetros que definem a interação. Quer a sequência de abertura quer a sequência de fecho têm de ser interacionalmente conseguidas e ambos os participantes têm de trabalhar, de forma convergente, para o seu êxito. Para além da ritualidade inerente às duas sequências, que é culturalmente variável, é importante salientar que elas funcionam como segmentos em que o envolvimento relacional é fundamental. Com efeito, a secção de abertura é crucial para a fixação de laços afetivos mínimos (quando eles não existem) ou para a identificação mútua, para definir, também desde logo, os papéis interacionais de cada um e, no fundo, para o estabelecimento (ou reconhecimento) de uma base interacional mínima, com a qual ambos concordem, e a partir da qual a interação pode prosseguir. Por sua vez, a secção de fecho cumpre uma função simétrica, ao reiterar a manutenção da relação social para além do termo da interação.

Partiremos, pois, neste texto, do quadro analítico proposto pela CA, para analisarmos esta interação N-NN. A nossa abordagem será orientada para os dados, o que significa a análise contextualizada dos enunciados que constituem os terceiros turnos proferidos pelos dois participantes, nas secções de abertura e de fecho, o tipo de ações que esses turnos realizam e a forma como essas ações revelam as identidades assumidas por cada um ao longo da interação e como determinam ou são determinadas pelo contexto.

2. Dados em análise – corpus e metodologia

Esta análise apresenta-se como um *case-study* e os dados analisados são provenientes do projeto NIFLAR (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*). Com o objetivo de inovar os processos de ensino/aprendizagem de L2, este projeto internacional¹⁰ recorreu, entre outras soluções, à videoconferência, para desenvolver a competência pragmática e intercultural dos participantes, através de interações verbais/sociais que envolviam pares de falantes (N e NN). Essas interações implicaram sempre a realização conjunta de tarefas, com base num guião previamente disponibilizado, que visavam também o desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes. No caso da língua portuguesa, o projeto contou com a participação de estudantes de 2.º ciclo da Universidade de Coimbra (N) e estudantes de português

⁹ Tal como afirma Levinson, e em contraste com a diversidade das línguas, este sistema de gestão de turnos parece ter aplicação universal. No entanto, em contextos marcadamente assimétricos, o tipo de turno e a sua distribuição são pré-definidos e regulados pelo falante mais poderoso ou pela instituição em que a interação tem lugar. Nestes casos, o padrão interacional pode ser específico de cada cultura (ver Levinson 2016).

¹⁰ Apoiado pela Comissão Europeia e envolvendo cinco universidades europeias e uma sul-americana, o projeto NIFLAR desenvolveu-se ao longo dos anos de 2009 e 2010.

do 1.º ciclo, da universidade de Utrecht (NN). As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas para fins de investigação.¹¹

Os temas tratados nessas interações relacionam-se sobretudo com o domínio profissional (o ‘trabalho’ e ‘trabalhar em Portugal’). A interação envolve momentos de diálogo relativamente espontâneo e informal, a propósito dos temas sugeridos, mas também exercícios orientados de leitura, de escrita, de análise de imagens e textos para posterior comentário, tarefas de *roleplay* e ainda, por vezes, uma reflexão de natureza metacomunicativa sobre as dificuldades encontradas. Em resultado destas condições, poderíamos encarar esta interação como semiespontânea.

Dado que a comunicação é sempre “multicanale et pluricodique” (Kerbrat-Orecchioni 1990: 47) e na impossibilidade de interagir presencialmente, parece haver grandes vantagens no uso da videoconferência. A interação N-NN concretizada através desta plataforma permite aos participantes verem-se e ouvirem-se mutuamente, em tempo real, trocarem mensagens escritas e, através desta metodologia de ensino de línguas, o falante NN fica exposto a *input* linguístico e cultural autêntico, podendo completar e aperfeiçoar a sua competência comunicativa, uma vez que o N também comunica com gestos, expressões faciais, olhares, e tudo isso é acessível ao aprendiz.¹²

No caso aqui em análise, o *corpus* corresponde à transcrição das secções de abertura e de fecho de quatro interações ocorridas entre uma falante nativa e um aprendiz de português como L2, de nível B1, de nacionalidade holandesa, e que já viveu em Portugal.

De modo a identificar as sequências que continham três turnos de fala (ou mais), o discurso foi ouvido e a respetiva transcrição lida várias vezes. O contexto discursivo e o tópico tratado constituíram dois critérios delimitadores dessas sequências. De seguida, analisaram-se as sequências de três turnos inseridas em cada uma das secções de abertura e de fecho, com o objetivo de perceber se detinham funções distintas.

3. Análise e discussão dos dados

Todos os enunciados produzidos respondem não apenas a um enunciado prévio (ou mais do que um), mas, ao mesmo tempo, antecipam outro, a sobrevir num tempo posterior. Esta é a estrutura prototípica da interação verbal humana, em que um enunciado gera a produção de outro que, por sua vez, não só reage ao anterior como prepara a ocorrência do próximo. O padrão interacional previsto pela sequência de duas intervenções produzidas por dois falantes distintos, conhecido como par adjacente (por exemplo, o par pergunta-resposta), não constitui, todavia, o modelo paradigmático da forma como decorrem as nossas trocas conversacionais. Muitas vezes, essa troca não se resume a dois simples turnos e estende-se durante mais um (ou até mais do que um) turno até que a sequência esteja encerrada.¹³ Esse terceiro turno, que já ocorre habitualmente no contexto pedagógico, com função avaliativa, com o chamado *follow-up move*, também ocorre na conversação espontânea e, como veremos, na semiespontânea. Nesta, todavia, o terceiro turno nem sempre assume essa função avaliativa. Aliás, mesmo para o contexto pedagógico, já Sinclair & Coulthard (1975) haviam alertado para o facto de esse terceiro turno poder, nesse contexto, englobar diferentes tipos de funções, nomeadamente a de

¹¹ Este trabalho apoia-se, ainda que parcialmente, nas transcrições em Fernandes (2013).

¹² Sobre as vantagens das plataformas de comunicação virtual no ensino de línguas estrangeiras, ver Jenks & Firth (2013).

¹³ Para uma discussão deste modelo diádico ver, por exemplo, Heritage (1984), pp. 299-345, Gruber (2001), pp. 1231 e ss., Schegloff (2007), p. 22, Hughes (2017), p. 83.

aceitar, rejeitar, comentar, exemplificar, justificar, etc. Parece, pois, haver um vasto leque de opções funcionais a ocorrer no terceiro turno.

Por conseguinte, um primeiro ponto a salientar, no nosso *corpus*, diz respeito às especificidades do terceiro turno. A ocorrência de um terceiro turno, os enunciados que o preenchem e a respetiva função não apresentam a mesma regularidade e previsibilidade que se verifica noutros contextos, sobretudo porque a interação é gerida localmente e há muita contingência e muitos imponderáveis: de facto, devido à sua espontaneidade, ainda que condicionada, esta interação decorre de forma relativamente aleatória, seguindo rumos temáticos diversos, às vezes cruzados, às vezes inacabados, e revela uma organização diversa da que ocorre numa aula, já que não existe apenas um fio condutor, ou um falante, que discipline e organize linear e sequencialmente a interação. Esta complexidade obrigou-nos a definir, de forma bastante clara, aquilo que constitui um terceiro turno: o turno de fala que pretende fechar uma sequência conversacional anterior (um par adjacente), esgotando o seu tópico (ainda que um quarto turno venha a reabrir esse tópico), embora esse mesmo turno possa iniciar uma outra sequência conversacional (Schegloff 2007: 187). Portanto, e para além do seu grau de retrospectividade, i.e., da sua capacidade de se relacionar com e de estar dependente do turno anterior, este terceiro turno, produzido pelo falante que também produziu o primeiro turno do par adjacente anterior, pode ter, em simultâneo, um carácter prospetivo.

A análise dos terceiros turnos foi efetuada a partir destes pressupostos.

3.1. Secção de abertura

Nesta secção, centraremos a atenção nas fases de abertura das quatro interações em estudo. Como é sabido, nestas fases ocorrem segmentos rotinizados que cumprem determinadas funções. Apelidadas, por Goffman (1973), de ‘trocas confirmativas’, estas trocas limitam-se, normalmente, a confirmar a existência de um vínculo social entre os participantes e a manter intacto o domínio das relações interpessoais, não atentando contra a face de nenhum dos participantes. Por esta razão, as trocas confirmativas apresentam, na generalidade, dois turnos (o típico par adjacente) e o interlocutor adota um comportamento similar ao do locutor, opção que decorre do carácter ritualizado desse momento interacional.

No nosso *corpus*, ocorrem vários pares adjacentes nestas fases da interação, embora seja pertinente salientar que esses turnos de fala têm um pendor mais marcadamente fático do que expressivo, uma vez que os participantes têm de certificar-se de que os procedimentos técnicos (da videoconferência) estão a funcionar. Veja-se o exemplo seguinte:

- (1)
N - Sim...Já está a gravar?
NN - Sim, já está a gravar.

Com efeito, a primeira preocupação dos participantes nesta interação é assegurarem-se de que o canal de comunicação está aberto e, mais ainda, garantirem que a tecnologia de gravação da interação está a funcionar. Esses tópicos preenchem os primeiros turnos de cada uma das quatro gravações e só depois de assegurada a operacionalidade das condições técnicas, os falantes passam à fase seguinte, a das saudações propriamente ditas, como se observa no exemplo seguinte:

- (2)
NN - Não...não...também...Não, ainda não ouvi nada.
N - Estou? Sim? Sim?
NN - Olá!

N - Olá! Estava difícil!

No entanto, nestas sequências iniciais ocorrem já trocas triádicas, como se comprova pelos exemplos seguintes:

(3)
 NN – (...) Então, o tempo lá está bom?
 N- Não, está de chuva. Está a chover...
 → NN - A sério?

(4)
 N – (...) E aí?
 NN - Aqui hoje...muito frio...
 → N - Muito frio...

Nestes casos, é visível que os interlocutores estão numa situação simétrica, não assumindo nenhum deles o papel de gestor conversacional. Ambos realizam terceiros turnos e a sua preocupação é, apenas, a de manter o canal de comunicação aberto e em funcionamento; estas intervenções assumem, portanto, uma função fática. Seria expectável que, num *setting* como este, a gestão da conversa coubesse à falante N ou, eventualmente, a ambos. No entanto, na amostra analisada, não detetámos esse padrão interacional; é principalmente o falante NN que se esforça por contribuir para a manutenção desta fase de *warm-up*, que antecede a interação sobre as tarefas previstas, ou seja, é notória a sua preocupação em aproveitar os turnos para manter a conversa, introduzindo, de imediato, um novo tópico:

(5)
 NN - Estiveste a fazer o quê?
 N - Corrigir trabalhos, de alunos.
 → NN – Ahh. E então os alunos?

Por outro lado, a partir de certo ponto da conversa, é visível que ambas as partes procuram orientar a interação para o cumprimento das tarefas previstas na sessão. Da microssequência que engloba as saudações mútuas, os participantes organizam a interação de modo a, progressivamente, chegarem ao tópico que justifica a sua participação neste *setting*. Uma vez mais, essa inflexão pode ser executada por ambos, o que atesta, de novo, que, nesta fase da interação, os participantes se encontram '*on equal footing*'. Essa função reorientadora pode ser concretizada a partir do terceiro turno.

(6)
 NN - (...) Estamos já em março e ainda temos neve pá, é demais!
 N - Isto entretanto estamos em Agosto e ainda continuamos com a neve.
 → NN - É, sim. Mas, e então o processo que era para hoje...

(7)
 N – (...) Têm todos mais de trinta anos.
 NN - Ah, é verdade, o que é que tu disseste.
 → N - São já adultos. São já grandinhos. E então, estás preparado para hoje?

É importante ressaltar que a sequência de abertura das quatro conversas analisadas apresenta sempre um conjunto relativamente alargado de turnos de fala, embora a mais extensa seja a que introduz a última conversa ocorrida entre estes dois falantes (35 turnos de fala).

Parece que o maior grau de conhecimento entre ambos potencia a maior prolixidade e a abundância deste *small talk* (Coupland 2000) que apenas serve para cimentar as relações interpessoais e olear o canal comunicativo. A este propósito, saliente-se que, nesta última sequência de abertura, os tópicos tratados são variados, mas não incluem o clima dos dois países, tópico recorrente nas sequências de abertura da primeira e da terceira conversas, momentos em que parece não haver qualquer outro recurso temático para pôr a interação em marcha.

As intervenções que preenchem o terceiro turno dos dois falantes serão similares? E que funções desempenharão?

Em primeiro lugar, afirma-se uma nítida discrepância relativamente ao tipo de enunciados que preenchem os terceiros turnos dos dois falantes. A falante N produz enunciados de natureza exclusivamente assertiva nos seus terceiros turnos, ao passo que o falante NN apresenta maior variabilidade: enunciados assertivos, estruturas interrogativas e enunciados de natureza expressiva, como interjeições e expressões exclamativas de natureza convencionalizada. Vejamos um exemplo de cada um destes casos:

(8)

NN - Ah, só duas semanas em agosto?

N - É, para ir à praia e voltar.

→ NN - Estás a trabalhar muito, tu.

(9)

NN - Sim, já está a gravar. Então, o tempo lá está bom?

N - Não, está de chuva. Está a chover...

→ NN - A sério?

(10)

NN - até junho e depois junho ah até de junho até setembro, não é?

N - Não não, só tenho uma semana em junho e depois/

→ NN - Ohhhh...

(11)

NN - Só para junho?

N - Só para junho. Agora só fins de semana

→ NN - Ai mãe do céu! Eu tenho em... abril

Também é pertinente assinalar que muitos destes terceiros turnos são constituídos por expressões mínimas, tais como 'Ah', 'Oh', 'É sim', 'É verdade' que poderiam aproximar-se das expressões de *back-channel*. No entanto, na esmagadora maioria dos contextos em que ocorrem, estas expressões são imediatamente seguidas de um outro ato de fala que abre um novo tópico, pelo que, mais do que entendê-las como expressões de apoio ao outro falante, são sinal de um ouvinte atento e comprometido com a coconstrução da interação, como é visível no exemplo (5) que se retoma aqui:

(5)

NN - Estiveste a fazer o quê?

N - Corrigir trabalhos, de alunos.

→ NN - Ahh. E então os alunos?

As mesmas conclusões se podem retirar quanto à variabilidade de intervenções que ocorrem no terceiro turno. O falante NN parece genuinamente cooperativo e empenhado na

consecução da conversa, enquanto a parca variabilidade do tipo de intervenções protagonizadas pela falante N parece sugerir alguma ausência de interesse da sua parte e o mero cumprimento de uma fase mais ou menos ritual que antecede o momento transaccional da interação. Lembremos o caráter parcialmente condicionado desta interação telecolaborativa, o que poderia explicar a discrepância que estes *moves* revelam quanto à compreensão que os participantes têm do evento. O falante NN quer criar, de facto, envolvimento interpessoal e o seu trabalho interaccional nesta fase é notável, pois ele trabalha arduamente no estabelecimento e na consolidação da componente relacional. Nas quatro secções de abertura analisadas, ele é o participante com maior número de terceiros turnos, o que indicia não apenas a sua preocupação em atender à vertente relacional do encontro, mas também a de produzir *feedback* de suporte à falante N, de modo a permitir a progressão da interação e, ainda, a tentativa de criar um *common ground*, isto é um conjunto de informações que constituam um fundo partilhado que possibilite uma interação mais autêntica.

O comportamento da falante N parece indiciar uma outra compreensão do contexto. Esta participante quase se limita a responder e a reagir às intervenções do falante NN. Embora as suas intervenções sejam tipicamente constituídas por frases completas, é frequente que ela se cinja a emitir asserções-eco, isto é, a retomar, sob a forma assertiva, o enunciado do falante NN. Esta constitui a sua forma de dar suporte conversacional ao interlocutor, como se torna visível no exemplo (4) e no seguinte:

(12)

N - (...). Está muito frio hoje e muita chuva.

NN - Vi nas notícias, sim, que lá em Portugal o tempo é muito, muito mau.

→ N - Muito mau, muito mau. (...)

Este padrão interaccional indicia a existência de diferentes esquemas interpretativos (Rerup & Feldman 2011: 578) detidos pelos dois participantes. As assunções e as expectativas relativamente à forma como a interação deve decorrer e como os participantes nela devem agir são claramente distintas e tal torna-se evidente na forma como gerem os terceiros turnos.

Este tipo de interação verbal impõe algumas responsabilidades a ambas as partes no sentido de manterem um certo grau de sociabilidade e convivialidade, mas os dois participantes respondem a essas restrições de forma diferente: enquanto o falante NN alimenta, permanentemente, a interação, através de perguntas e de comentários de natureza subjetiva, reforçando o plano interpessoal e criando um certo *common ground*, a falante N participa nessa construção de forma mais subtil, usando os seus terceiros turnos para construir um contexto de convergência que permita ao falante NN orientar a interação; o facto de a falante N fazer uso, algumas vezes, de expressões em reduplicação pode evidenciar o iminente esgotamento do tópico em discussão e a sua incapacidade de lançar outro tema, mas também pode permitir uma outra leitura: a expressão da concordância, da convergência e, indiretamente, a ratificação do papel de orientador da interação que o falante NN claramente assume nesta fase.

Se há, nestas fases de abertura, uma óbvia preponderância do falante NN na organização da interação e no rumo discursivo seguido, há também um momento em que o contexto se inverte e a falante N assume não apenas a gestão da conversação, como também o papel de *expert* e de professora. Esse momento diz respeito a uma única troca triádica, ocorrida na quarta interação, em que a falante N faz uso de um terceiro turno para corrigir o falante NN e o faz de forma direta, sem recorrer a qualquer estratégia mitigatória. Observe-se a sequência:

(13)

N - (...). [estou] A precisar de férias.

NN - Ahhhh... Não és o único.

→ N - Única.

É importante salientar que se trata de um caso único, nesta fase de abertura, e que ocorre apenas no quarto e último encontro entre os dois. A falante N adota aqui, nesta fase de abertura, um comportamento muito diferente do que revela nas três primeiras seções de abertura. Enquanto nessas e, aquando de um erro ou desvio por parte do falante NN, ela faz uso da estratégia *let it pass* (Firth 1996), relevando os erros e continuando a interação, nesta, a falante N parece assumir, de forma inequívoca, a sua condição de participante dominante no xadrez interacional; tal atitude decorrerá, certamente, da existência de saberes já partilhados, da existência de um cotexto ou, por outras palavras, de um *background* que lhe possibilita maior assertividade e maior despreocupação com questões de cortesia, que seriam típicas desta fase. Dada a proximidade já existente entre os dois, é possível, mesmo nesta sequência de abertura em que a preocupação deveria consistir na satisfação de certos rituais sociais, ter uma troca de natureza corretora e, mais interessante ainda, heterocorrectora, sem que o falante NN tenha solicitado qualquer tipo de auxílio.

3.2. Secção de fecho

As seções de fecho são constituídas pelas sequências que se seguem ao término das trocas de natureza transacional e ocorrem normalmente após o fecho de um dos tópicos que motivou a interação. No caso desta interação telecolaborativa, o momento do fecho é determinado pela instituição que gere os encontros e promove as gravações; uma vez encerrada a fase transacional, os participantes podem (e neste caso, devem) encerrar a interação.

De acordo com Schegloff & Sacks (1973), estas seções abrangem duas fases, recorrentes em muitas interações: os pré-fechos e as trocas finais. Os pré-fechos são constituídos pela sequência que faz a transição para o fecho, sinalizando precisamente o início desta fase; as trocas finais, ou seja, o fecho propriamente dito, poderão apresentar alguma variabilidade e incluir combinatórias de recapitulação da conversa anterior, reabertura ou introdução de um novo tópico, marcação de novo encontro, perspetivação do comportamento futuro dos participantes, avaliação da interação, enquanto elementos facultativos, e saudações finais, de ocorrência obrigatória.¹⁴

No nosso *corpus*, a primeira interação apresenta a mais breve secção de fecho, com oito turnos de fala; ainda assim, essa secção é composta por uma fase de pré-fecho, e, no âmbito da secção de fecho, pela marcação de uma nova sessão e pela troca de saudações finais. Nas restantes interações, as seções de fecho apresentam uma extensão maior e uma organização menos estruturada; possivelmente, o conhecimento mútuo, a partilha de experiências e o *common ground* entretanto estabelecidos contribuem para uma maior naturalidade, o que as aproxima das sequências de fecho da conversação espontânea. Nas últimas sessões telecolaborativas, a sequência mais extensa, que ocupa grande parte das seções de fecho, é dedicada à marcação de um novo episódio verbal, sendo muitos os turnos de fala destinados a clarificar dúvidas relacionadas com o fuso horário do encontro seguinte, que tem de ocorrer para fins de cumprimento de um plano. Nessas longas sequências, grande parte dos terceiros turnos tem a função de ratificar e/ou reforçar a combinação assumida por ambos, isto é, a de confirmar o esquema de ação entretanto assumido, como é visível nos exemplos seguintes:

(14)

¹⁴ V. também Spiegel, Spranz-Fogasy 2001: 1248.

NN - Tenho aqui escrito, dia vinte e quatro às três.
 N - Às três, exatamente, que é às duas horas de cá.
 → NN - Sim.

(15)
 N - (...). Na segunda a que horas? À mesma hora?
 NN - Deixe-me ver, acho que sim. Sim, não há problema. Às quatro.
 → N - Oito de março às dezasseis horas.

É notória a preocupação, de ambos, com a marcação da sessão seguinte, possivelmente motivada pelo facto de estas interações decorrerem no âmbito de um programa institucional que tem de ser cumprido na íntegra. Ainda assim, podemos salientar que os terceiros turnos que ocorrem nesta fase apresentam, em função dos respetivos locutores, uma extensão diferente. Os terceiros turnos do falante NN são sempre mais breves, às vezes reduzidos à expressão mínima 'sim'; os terceiros turnos da falante N, por sua vez, revelam não apenas maior extensão como também maior complexidade estrutural. Esta divergência pode estar relacionada com o papel discursivo desempenhado por ela nesta fase da secção de fecho, como veremos adiante.

É ainda pertinente assinalar o caso específico da segunda sessão, pois a fase de recapitulação, incluída na sequência de trocas finais, dá origem à introdução de um novo tópico; este inicia uma interação espontânea que se expande, saltando de tema em tema, pelos restantes cinquenta e cinco turnos da gravação.

Se analisarmos agora, mais detalhadamente, a estrutura das quatro secções de fecho, observamos a ocorrência de um marcador (ou mais) que sinaliza, sempre, a transição do último tópico tratado na fase transacional para a secção de fecho. Essa expressão, que constitui, portanto, o pré-fecho, é sempre produzida pela falante N, como se observa através dos casos seguintes:

(16)
 N- [NOME], **pronto**, nós vamo-nos despedir também.
 → NN - Tá bem.

(17)
 N - Nesse aspeto sim. A minha mãe também diz: “diverte-te agora; ainda tens muito mais anos para te preocupar com essas coisas”!
 → NN - É verdade, isso é verdade! **Olha**, temos que marcar a próxima.

Enquanto Schegloff & Sacks (1973: 303) limitam a secção de pré-fecho à ocorrência destes marcadores (*ok*, *well* ou *so*), quando consideramos o nosso *corpus*, verificamos a existência de outro tipo de enunciados, mais extensos, que de igual forma assinalam a disponibilidade, por parte do locutor, para passar ao encerramento; esses enunciados, que acompanham estes marcadores e ratificam essa disponibilidade, constituem também, em nossa opinião, expressões a incluir nesta secção. Atentemos no exemplo seguinte:

(18)
 N - Não, não não tenho nada para dizer.
 → NN - Não tens nada para dizer. **Então pronto**, dia vinte e quatro às quatro da tarde daí, às três de cá.

Já na secção das trocas finais, nomeadamente no que concerne às fases que antecedem as saudações finais, e tal como acontece na secção de abertura, verifica-se também aqui uma clara assimetria dos papéis discursivos desempenhados por cada um dos participantes, embora agora

em sentido contrário. De facto, quer na secção de pré-fecho, como vimos anteriormente, quer agora, na fase em que se marca o próximo encontro (2.^a e 3.^a interações) e se faz a avaliação dos encontros anteriores (4.^a interação) é a falante N que assume – em todos os casos analisados – a condução da conversa. Observem-se as seguintes trocas:

(19)

NN - As horas, sim.

→ N - Pois já. Olha então vamos fazer uma coisa, temos que combinar a próxima.

(20)

N- [NOME], pronto, nós vamo-nos despedir também.

NN- Tá bem.

→ N - Gostei muito destas três sessões, e agora..., e vêm aí mais.

A inversão dos papéis que ocorre nesta fase da sequência de fecho e a liderança que a falante N assume no que respeita à gestão da interação são também visíveis no tipo de terceiro turno produzido por cada um dos falantes.

Com efeito, ela tem, nesta fase, um papel muito interventivo e incarna o seu papel de professora, protagonizando vários turnos iniciativos, com enunciados de natureza diretiva que propõem ao falante NN a realização de tarefas, complementados pelos correspondentes terceiros turnos, a funcionar como reforço do seu 1.º turno. Observemos alguns casos:

(21)

N - Então olha, aí tens um trabalho de casa para a próxima sessão, não tens?

NN - Tenho mais papeis ainda aqui. Não sei o que é que eles estão a dizer mas eu vou ler isso antes de...

→ N - Diz aí muita coisa importante.

(22)

N - Pode ser às três daí?

NN - Sim, sim, sim, sim.

→ N - Tens é que te levantar mais cedo.

Em contraponto, e acompanhando não somente o teor rotinizado da secção, mas sobretudo confirmando o seu papel de aluno, os enunciados produzidos pelo falante NN nos seus terceiros turnos são mais padronizados, limitando-se a ratificar, muitas vezes sob a forma de enunciado compromissivo mínimo, as propostas da falante N, como se observa em:

(23)

NN - E então o resto do currículo?

N - O resto do currículo fazes para a próxima.

→ NN - Sim, está bem.

(24)

NN - E outra vez no room quatro ou não?

N - Sim, acho que sim.

→ NN - Está bem.

- (25)
 NN – (...) Tens o meu que eu te disse que eu ia fazer isso?
 N - Ah, tens a minha palavra, sim. A minha palavra.
 → NN - Tens a minha palavra.

Embora seja a falante N a introduzir a secção de fecho, através da sequência de pré-fecho, e a orientar toda a parte da secção de fecho que diz respeito à marcação de um novo encontro, é o falante NN, todavia, e talvez de forma um pouco surpreendente, a desencadear a secção das saudações finais.

Uma vez mais, ocorrem marcadores, desta feita produzidos pelo falante NN, a sinalizar essa transição da sequência anterior para a sequência das saudações finais:

- (26)
 NN - Está bem. **Então**, passa um belo dia. Até dia vinte e quatro!
 N - Tu também, umas boas semanas e até dia vinte e quatro!

- (27)
 N - Dia vinte e quatro às três da tarde aí.
 NN - Está ótimo. **Vá**, muito obrigado...
 N - Tchau, beijinhos!

- (28)
 NN- Sim, sim, ja, foi a professora a decidir isso. Também já lhe disse a ela que é mentira, não é. Mas não é mentira! Bom, [NOME], muito obrigado...
 N- Chau, [NOME], um beijinho.

Significa isto que é o falante NN quem decide fazer progredir a interação para a sequência terminal; neste momento, ele assume de novo o papel de dinamizador da conversação e impõe um fecho definitivo à conversa através da introdução da primeira saudação final. Que razões poderemos avançar para este papel decisivo assumido pelo falante NN nesta fase? O que revela esta repentina alteração dos papéis e a vontade, expressa de modo tão explícito, em dar um fim à sessão?

Segundo Button (1987), a marcação e sobretudo a confirmação de um encontro implicam, de forma indireta, que o atual encontro pode ser concluído; ora, no nosso *corpus*, como foi observado, as fases de marcação de um próximo encontro são as mais longas, expandindo-se, aos olhos de um falante NN, provavelmente para além do razoável, razão suficiente para se tornarem fatigantes, sobretudo quando ele apenas desempenha o papel de 'aluno'. A única forma de lhes pôr cobro é tentar ativar a fase das saudações finais, estratégia facilmente acessível a que ele recorre para encurtar uma longa secção de fecho. Haverá também questões culturais que justificam esta mudança de atitude?

É curioso verificar que a falante N aceita, sem questionar, essa imposição, dando-lhe sequência através da realização de uma segunda parte, relevante, que encerra esse par adjacente. Aliás, a ocorrência de pares adjacentes verifica-se sobretudo nos turnos de saudação final em que os participantes ecoam a fórmula de saudação:

- (29)
 NN - Tchau!
 N - Tchau!

Sempre sob o formato de par adjacente, as saudações finais podem estender-se ainda por alguns turnos, englobando votos, agradecimentos e despedidas ritualizadas, e coincidem, excetuando o caso da segunda sessão, com o término da conversa (e da gravação).

4. Conclusões

A análise efetuada permite-nos tirar algumas conclusões, mas também levantar muitas questões. As sequências de abertura e de fecho constituem episódios conversacionais em que os participantes trabalham conscientemente no sentido de criar (na abertura) e consolidar (no fecho) a vertente relacional, assegurando-se, mutuamente, de que o episódio vai decorrer ou decorreu de forma adequada. Por outro lado, foram detetados padrões interacionais relativamente estáveis, tendo em conta a fase da secção (de abertura ou de fecho) em que determinadas sequências se encontram. Todavia, aquilo que poderia ser expectável num setting deste tipo, à partida assimétrico, nomeadamente o facto de ser a falante N a assumir de forma clara e contínua o papel preponderante na condução da conversa, nem sempre se verificou; com efeito, o desempenho verbal do falante NN, sobretudo na secção de abertura, mas também na fase das saudações finais, contraria essas expectativas, na medida em que, nestas fases, é ele quem orienta o fluxo conversacional. O repertório de intervenções que ele utiliza revela alguma sofisticação, pois não apenas produz enunciados de diferente tipologia, na abertura, como até recorre a marcadores conversacionais pragmaticamente adequados para assinalar o surgimento das saudações finais. Por sua vez, os seus terceiros turnos, nestas fases, visam ratificar o entendimento mútuo do contexto e promover a sua renovação. Nestes momentos, o desempenho do falante NN não corresponde ao de um aluno típico. De igual forma, nas secções em análise, a falante N também não demonstra um comportamento verbal homogéneo. Aliás, os papéis dos dois intervenientes invertem-se em diferentes momentos das secções, pois o maior protagonismo do falante NN implica uma perda do espaço interacional da falante N, ao passo que os momentos em que ela assume o papel de professora são marcados por enunciados mínimos da parte dele. Analisados os terceiros turnos em que ela toma as rédeas da interação, ou seja, na fase de marcação de novo encontro, verificámos que esses enunciados reforçam o seu primeiro turno de natureza diretiva e planificadora, destacando, por conseguinte, o contexto pedagógico no qual a interação decorre, e construindo do falante NN uma imagem de um aprendente que carece de orientação.

Em suma, retomando a qualificação das interações como ‘semiespontâneas’ e considerando os dados analisados na sua globalidade, podemos concluir que o papel assumido pela falante nativa é, sobretudo, o de gestora do guião, assegurando-se de que os objetivos didáticos das sessões são cumpridos. No que toca à vertente da comunicação espontânea, praticamente todo o investimento cabe ao falante não nativo.

Uma palavra final para abordar as questões suscitadas por este trabalho: não podemos generalizar estas conclusões, uma vez que a amostra é reduzida, heterogénea e atípica. Um falante com um nível de proficiência B1 não revela, habitualmente, estas competências, quer a nível estritamente linguístico, quer a nível interacional. Por outro lado, a consideração de outros fatores como o sexo, a idade e o *background* cultural poderá ajudar a explicar de forma diversa os fenómenos observados e a abrir outras perspetivas.

BIBLIOGRAFIA

Ammar, A. (2008). *Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax*, in “Language Teaching Research”, 12 (2), pp. 183-210.

- Brouwer, C., Wagner, J. (2004). *Developmental issues in second language conversation*, in “Journal of Applied Linguistics”, vol. 1 (1), pp. 29-47.
- Button, G. (1987). *Moving out of closings*, in G. Button, J. R. Lee (Eds.), *Talk and Social Organization*, Clevedon: Short Run Press, pp. 101-151.
- Corder, S. P. (1967). *The Significance of Learners’ Errors*, in “International Review of Applied Linguistics”, 5, pp. 161-170.
- Coupland, J. (ed.). (2000). *Small talk*. London, Longman.
- Fernandes, A. (2013). *Interação Intercultural Telecolaborativa em Português Língua Não Materna. Tese de Doutoramento*, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Departamento de Comunicação e Arte.
- Fernandez-Garcia, M., Martinez-Arbelaz, A. (2002). *Negotiation of meaning in non-native speaker-non-native speaker synchronous discussions*, in “Calico Journal”, 19, pp. 279-294.
- Firth, A. (1996). *The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis*, in “Journal of Pragmatics”, 26, pp. 237-259.
- Firth, A., Wagner, J. (2007). *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research*, in “The Modern Language Journal”, 91, Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997), pp. 757-772.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 : Les relations en public*. Paris, Minuit.
- Gruber, H. (2001). *Die Struktur von Gesprächssequenzen*, in K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager, *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*, 2. Halbband, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1226-1241.
- Heritage, J. (1984). *A change-of-state token and aspects of its sequential placement*, in M. Atkinson, J. Heritage, *Structures of social action*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 299-345.
- Hosoda, Y. (2000). *Other-repair in Japanese conversations between nonnative and native speakers*, in “Issues in Applied Linguistics”, 11, pp. 39-65.
- Hughes, B. (2017). *Investigating Format: The Transferral and Translation of Televised Productions in Italy and England*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Inan, B. (2012). *A comparison of classroom interaction patterns of native and non-native EFL teachers*, in “Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 46, pp. 2419 – 2423.
- Jenks, C., Firth, A. (2013). *Synchronous voice-based computer-mediated communication*, in S. Hering, D. Stein, T. Virtanen (eds.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin/Boston, Walter de Gruyter, pp. 217-241.
- Kasper, G. (2009). *Categories, Context, and Comparison in Conversation Analysis*, in H. Nguyen, G. Kasper (Eds.), “Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives”, Honolulu, University of Hawai’I, pp. 1-28.
- Kerbrat-Orecchioni, C., (1990). *Les interactions verbales: 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris, Armand Colin.
- Kurhila, S. (2001). *Correction in talk between native and non-native speakers*, in “Journal of Pragmatics”, 33, pp. 1083-1110.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *CA for SLA? It All Depends....*, in “The Modern Language Journal”, 88 (4), pp. 603-607.
- Levinson, S. (2016). *Turn-taking in Human Communication – Origins and Implications for Language Processing*, in “Trends in Cognitive Sciences”, 20 (1), pp. 6-14.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Long, M. (1981). *Input, Interaction, and Second-Language Acquisition*, in “Annals of the New York Academy of Sciences”, 379, pp. 259-278.
- Lyster, R., Izquierdo, J. (2009). *Prompts versus recasts in dyadic interaction*, in “Language Learning”, 59 (2), pp. 453-498.
- Mahboob, A. (ed.) (2010). *The NNEST Lens: Nonnative English Speakers in TESOL*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Markee, N. P. P. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Markee, N. (2008). *Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA*, in “Applied Linguist”, 29 (3), pp. 404-42.

-
- Markee, N., Kasper, G. (2004). *Classroom Talks: An Introduction*, in “Modern Language Journal”, 88 (4), pp. 491 – 500.
- Medgyes, P. (2001). *When the teacher is a non-native speaker*, in M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, third edition, Boston, Heinle & Heinle, pp. 415-428.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Harvard University Press.
- Moussu, L., Llorca, E. (2008). *Non-native English-speaking English language teachers: History and research*, in “Language Teaching”, 41 (3), pp. 315-348.
- Olsher, D. (2000). *Introduction: Nonnative Discourse*, in “Issues in Applied Linguistics”, 11 (1), pp. 5-16.
- Pica, T. (2005). *Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/34.
- Rerup, C., Feldman, M. S. (2011). *Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning*, in “Academy of Management Journal”, 54 (3), pp. 57-610.
- Richards, K., Seedhouse, P. (2005). *Applying Conversation Analysis*. New York, Palgrave, Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation*, in “Language”, 50 (4), pp. 696-735.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Schegloff, E., Koshik, I., Jacoby, S., Olsher, D. (2002). *Conversation Analysis and Applied Linguistics*, in “Annual Review of Applied Linguistics”, 22, pp. 3-31.
- Schegloff, E., Sacks, H. (1973). *Opening up closings*, in “Semiotica”, 8 (4), 289-327.
- Schwartz, J. (1980). *The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English*, in D. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, MA, Newbury House Publishers, pp. 138-153.
- Segalowitz, N., Trofimovich, P. (2012). *Second language processing*, in S. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Abingdon, Routledge, pp. 179-192.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, in “IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 10 (1-4), pp. 209-232.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford, Oxford University Press.
- Spiegel, C., Spranz-Fogasy, T. (2001). *Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen*, in K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager, *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation*, 2. Halbband, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 1241-1251.
- Ushioda, E., Dörnyei, Z. (2012). *Motivation*, in S. Gass, A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Abingdon, Routledge, pp. 396-409.
- Varonis, E., Gass, S. (1985). *Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning*, in “Applied Linguistics”, 6 (1), pp. 71-90.