

“Isso aqui como que fala em português?”: um estudo sobre as práticas e ações interacionais em busca da intersubjetividade entre coreanos e brasileiros

“How do I say it in Portuguese?”: A Study on Interactional Practices and Actions in Search of Intersubjectivity Between Koreans and Brazilians

Aléxia Islabão dos Santos
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
(IFRS) | Bento Gonçalves | RS | BR
alexiaislabao@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5107-0680>

Minéia Frezza
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
(IFRS) | Bento Gonçalves | RS | BR
mineia.frezza@bento.ifrs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4480-898X>

Resumo: Esta pesquisa visa analisar interacionalmente excertos de um vídeo publicado no YouTube e intitulado “24 HORAS FALANDO PORTUGUÊS NO BRASIL!!!”. Nesse vídeo, três amigos coreanos frequentam diferentes estabelecimentos comerciais de São Paulo para interagir com falantes de português brasileiro. A partir das interações, é possível identificar diversas ações performadas para conseguirem se fazer entender enquanto falam esse idioma. A análise aprofundada dessas ações constitui o tema desta pesquisa. Através das interações disponíveis no vídeo, objetiva-se identificar quais práticas e ações interacionais foram utilizadas para atingir a intersubjetividade ao falar português como língua adicional com brasileiros. Como objetivos secundários, a pesquisa visa descrever essas práticas e ações de modo a verificar quais são exitosas no atingimento dos propósitos interacionais e, também, observar as práticas acionadas pelos falantes de língua portuguesa para facilitar o entendimento de Rico, organizador do vídeo analisado, e seus amigos na e pela fala-em-interação. Além disso, almeja-se evidenciar se essas práticas poderiam ser levadas para a sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA). Para atingir os objetivos propostos, a presente pesquisa está ancorada na perspectiva metodológica da Análise da Conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974), cujo principal objetivo é descrever ações utilizadas por falantes comuns ao participar de interações inteligíveis e socialmente organizadas. Para



essa análise, os dados foram transcritos por meio das convenções de Jefferson (1984) e Mondada (2022). A partir da transcrição e do escrutínio dos dados disponíveis, foi possível identificar várias práticas e ações relevantes para as interações ocorridas no vídeo, como mímicas e repetições. Essas ações foram descritas, de modo a evidenciar a construção conjunta de entendimento nesse contexto.

Palavras-chave: fala-em-interação; práticas e ações interacionais; Análise da Conversa.

Abstract: This research aims to interactively analyze excerpts of a video published on YouTube entitled “24 HOURS SPEAKING PORTUGUESE IN BRAZIL!!!”. In this video, three Korean friends visit different commercial establishments in São Paulo to interact with Brazilian Portuguese speakers. From the interactions, it is possible to identify several actions performed to make themselves understood while speaking this language. The in-depth analysis of these strategies constitutes our research theme. Through the interactions available in the video, we seek to identify which interactional actions and practices were used to achieve intersubjectivity when speaking Portuguese as an additional language with Brazilians. As secondary objectives, the research aims to describe these practices and actions in order to verify which ones are successful in achieving the interactional purposes and also to observe the practices put in place by Portuguese speakers to facilitate the understanding of Rico, organizer of the analyzed video, and his friends in and through speech-in-interaction. In addition, it aims to show whether these practices could be taken to the Portuguese as an Additional Language (PAL) classroom. To achieve the proposed objectives, this research is anchored in the methodological perspective of Conversation Analysis (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974), whose main objective is to describe actions used by common speakers when participating in intelligible and socially organized interactions. For this analysis, the data were transcribed using the conventions of Jefferson (1984) and Mondada (2022). From the transcription and scrutiny of the available data, it was possible to identify several practices and actions relevant to the interactions that occurred in the video,

such as mimes, gestures and repetitions. These actions were described in order to highlight the joint construction of understanding in this context.

Keywords: speech-in-interaction; interactional practices and actions; Conversation Analysis.

1 Introdução

O presente trabalho utiliza como contexto as dificuldades enfrentadas na comunicação entre pessoas de diferentes países, com idiomas maternos distintos. A perspectiva de pesquisa utilizada sugere que, dadas as dificuldades, os interlocutores envolvidos no diálogo utilizam recursos interacionais que, aplicados concomitantemente à fala, são capazes de superar os obstáculos encontrados, permitindo a continuidade da comunicação. Considerando isso, neste estudo foram analisadas falas de interagentes de países localizados em hemisférios completamente distintos.

Se poucos minutos a pé já podem causar tamanho estranhamento, imagine a metade de uma volta ao mundo. Essa foi a distância percorrida por Rico, nativo da Coreia do Sul e criador do canal coreano “Rico” no YouTube. Em seus vídeos, ele conta sua experiência como falante estrangeiro de português brasileiro, fala das suas viagens ao Brasil e de outros temas relacionados à nossa cultura e ao nosso país. Entre os vários vídeos publicados pelo jovem coreano, um destaca-se por permitir a análise da fala-em-interação, pois apresenta interações naturalísticas, objeto de interesse desta pesquisa (mais explicações na seção de metodologia). Trata-se do vídeo intitulado “24 HORAS FALANDO PORTUGUÊS NO BRASIL!!!”.

No vídeo supracitado, Rico e mais dois amigos, também coreanos, frequentam diferentes estabelecimentos comerciais de São Paulo, como farmácia, lojas e cafeterias, para interagir com brasileiros usando o português brasileiro. A partir das interações dos jovens coreanos com moradores do Brasil, é possível identificar diversas práticas e ações empregadas por ambos para conseguirem se fazer entender enquanto falam português. A análise dessas práticas constitui o tema de pesquisa do presente artigo. Através das interações disponíveis no vídeo, busca-se responder a seguinte pergunta-problema: quais são as principais práticas utilizadas por esses coreanos durante suas tentativas de serem compreendidos ao falar português como língua adicional?

Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar quais práticas foram utilizadas por eles para atingir a intersubjetividade ao falar português como idioma não-materno com brasileiros. Nesse sentido, é necessário definir o conceito de intersubjetividade. Garcez (2008, p. 32) defende que a intersubjetividade “tem a ver com os participantes estarem ambos em um mesmo plano de entendimento quanto ao que estão fazendo em conjunto naquela juntura interacional local”. Quando falamos, há momentos em que rupturas de entendimento acontecem. Nesses eventos, os cointeragentes geram inferências sobre o que aconteceu para que

¹ Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=3TeNiq1zXBI>

o entendimento não fosse alcançado e se reorganizam de modo a buscá-lo, que é o foco desta pesquisa em um contexto de interação entre coreanos e brasileiros.

Como objetivos secundários, a pesquisa visa descrever essas práticas e ações de modo a verificar quais são exitosas no atingimento dos propósitos interacionais e também observar as ações que os próprios brasileiros utilizam para facilitar o entendimento de Rico. Além disso, o estudo pretende evidenciar se essas práticas poderiam ser levadas para a sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA).

De acordo com as professoras e pesquisadoras Bula e Kuhn (2020), o termo Português como Língua Adicional (PLA) começou a ser utilizado na Linguística Aplicada brasileira por volta de 2008 e 2009, por meio de discussões realizadas na UFRGS, no âmbito da produção dos “Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul”, especificamente na seção sobre ensino de inglês e espanhol em escolas (Schlatter; Garcez, 2009). No entanto, o termo “língua adicional” é utilizado internacionalmente há muito mais tempo. Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128) argumentam que o termo língua adicional tem a ver com a língua aprendida ser acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do aluno. Sendo assim, a língua que está sendo aprendida passa a ser do estudante (ou seja, não é estrangeira, não é do outro ou estranha), constituindo mais um recurso para o seu agir no mundo. Além disso, o termo “adicional” não alude a categorizações aprioristas sobre as relações afetivas entre o aluno e a língua, o contexto e suas condições ou objetivos.

Considerando isso, este artigo se torna relevante para a área de ensino e aprendizagem de PLA, uma vez que a pesquisa busca identificar e explorar os recursos que auxiliam estudantes de português a se comunicarem. A partir dos resultados obtidos com a pesquisa, espera-se poder contribuir para a reflexão acerca desses recursos, de modo a viabilizar a proposta de novas abordagens capazes de serem utilizadas por professores da área. Dessa forma, este artigo justifica-se por seu objetivo de contribuir com o ensino de português para aprendizes do nosso idioma.

Para atingir os objetivos propostos, a presente pesquisa realizará a análise minuciosa das interações entre coreanos e brasileiros no vídeo selecionado. Para essa análise, foi feita a transcrição das interações conforme orienta a perspectiva metodológica da Análise da Conversa Multimodal (Mondada, 2014), cujo principal objetivo é descrever as ações utilizadas por falantes comuns ao participar de interações inteligíveis e socialmente organizadas (Heritage; Atkinson, 1984, p. 1). A partir do escrutínio dessas transcrições, foram identificadas quais práticas são utilizadas em cada interação. Ao final dessa análise, separamos cada prática em coleções, descrevendo sua recorrência e sistematização.

2 Recursos interacionais para atingir a intersubjetividade

A linguagem não é apenas de um fenômeno cognitivo, restrito ao conhecimento interno de cada indivíduo. Ela é, principal e fundamentalmente, um fenômeno social, adquirido e usado interativamente em diversos contextos e com uma variedade de finalidades (Hall, 2018, p. 30). Considerando esse propósito social da linguagem, compreende-se que aprender um idioma vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas, envolvendo também o desenvolvimento da competência interacional de modo a aplicar essas habilidades em situações de interação social.

Nesse sentido, faz-se necessário definir o que entendemos por competência interacional. Trata-se de um conceito resultante de discussão crítica em relação à noção de competência linguística (Doehler, 2018; Hall; Doehler, 2011, Mondada, 2006), correspondendo ao conjunto dos recursos linguísticos e não-linguísticos que os interagentes empregam ao participarem de práticas sociais (Fillietaz, 2019). Esses recursos englobam a maneira como os falantes constroem e encadeiam os turnos de fala, iniciam e retomam tópicos, organizam coletivamente a interação, posicionam-se, enfim, realizam quaisquer ações interacionais (Fillietaz, 2018).

No entanto, em se tratando do contexto de aprendizagem de idiomas, é preciso mencionar que falar um outro idioma em níveis mais básicos de proficiência costuma ser uma tarefa bastante difícil mesmo quando as interações são dentro da própria sala de aula, entre colegas que compartilham a mesma língua materna. Quando as interações são realizadas diretamente com falantes nativos daquele idioma, essa dificuldade pode ainda ser intensificada, uma vez que não há possibilidade de usar a estratégia de mudar para o idioma nativo quando não se conhece alguma palavra. Isso pode ser comprovado pelos dados obtidos por Conceição (2020, p. 1360-1361) ao realizar uma pesquisa na qual estrangeiros adultos deveriam desenhar uma representação de si mesmos enquanto falantes de português como segunda língua. Como resultado, alguns participantes se desenharam na forma de crianças, justificando que se sentiam assim ao ter dificuldades para se expressar através da fala.

Em uma pesquisa realizada por Gullberg (2011), evidencia-se que, para contornar as dificuldades advindas do aprendizado de idiomas, os falantes podem valer-se do uso de táticas que facilitem ou, mais que isso, possibilitem a conversa. De acordo com essa mesma autora (2011, p. 137), essas táticas são chamadas de Estratégias de Comunicação. Para chegar a essa conclusão, Gullberg (2011) realizou uma pesquisa semelhante à proposta neste artigo. Foram analisadas as Estratégias de Comunicação utilizadas por alemães aprendizes de francês como segunda língua para atingir a intersubjetividade ao interagir com franceses. Devido à semelhança entre o objetivo desta pesquisa e o da pesquisa de Gullberg (2011), sua obra serviu de alicerce para este embasamento teórico.

O aprendizado de uma segunda língua é caracterizado por dificuldades causadas por aspectos fonológicos, lexicais, gramaticais e pragmáticos. As Estratégias de Comunicação surgem com o objetivo de superar essas dificuldades em situações de uso real da língua. Gullberg (2011, p. 137) define essas estratégias como um meio de associar a intenção comunicativa com a forma de expressá-la. Nas palavras dos pesquisadores Faerch e Kasper (1983, p. 36, tradução nossa), pioneiros no tema, essas estratégias podem ser vistas como “planos potencialmente conscientes para resolver alguma situação que se apresente como um problema para que um indivíduo possa alcançar um objetivo comunicativo específico”.

Na perspectiva da Análise da Conversa (doravante AC), as Estratégias de Comunicação são tratadas por práticas e ações. Aqui cabe destacar a diferença entre elas, conforme explicam Enfield e Sidnell (2017, p. 522): uma ação é construída a partir de seus componentes, como prosódia, palavras escolhidas, gramática e texto. Todos esses componentes contribuem simultaneamente para a importância da ação de um turno na conversa. A partir de uma mesma prática, podem ser implementadas diversas ações. Por exemplo, a prática de repetir uma palavra pode ser constituída pela ação de ensinar essa palavra para alguém, treinar a pronúncia, reforçar algo dito anteriormente, entre diversas outras possibilidades. Uma vez

que esta pesquisa está ancorada na perspectiva da AC, abordamos as estratégias de comunicação descritas por Gullberg (2011) como práticas e ações.

Dentre as diversas práticas existentes, destacamos duas consideradas mais relevantes para a pesquisa focada neste artigo: os gestos e as repetições. O conjunto de práticas mencionadas pode ser classificado como multimodal. Cruz *et al.* (2020, p. 2) explicam a multimodalidade a partir da perspectiva corporificada da interação, pela qual “considera-se que construímos os espaços interacionais multimodalmente” (Cruz *et al.*, 2020, p. 3). Ou seja, na construção desses espaços, utilizam-se recursos de diferentes modalidades, verbais e não-verbais, como recursos

[...] linguísticos (aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entoacionais e lexicais); corporais (posturas, gestos, direcionamentos do olhar) e materiais (referentes às relações múltiplas que temos de manuseio, referência e percepção sensorial de objetos e de elementos do espaço físico) (Cruz *et al.*, 2020, p. 3).

O apelo para o uso das mãos (ou outra parte do corpo) para compensar uma dificuldade linguística em uma conversa com um falante de outros idiomas é relativamente comum. Por exemplo, se alguém não souber como dizer a palavra “cigarro” em outro idioma, você pode indicar com os dedos a largura e o comprimento de um cigarro ou então imitar um fumante para ajudar outra pessoa a compreender o referente (Gullberg, 2011, p. 138). É interessante destacar que o uso de gestos não se restringe a situações de fala envolvendo línguas maternas e não maternas.

Pesquisas comprovam que o uso de gestos como uma prática de comunicação também pode ser feito por falantes do mesmo idioma. Goodwin (2000, p. 1497) demonstra isso através de uma análise das interações entre duas meninas falantes do mesmo idioma brincando de amarelinha². Na situação, uma das meninas diz para a outra que ela deve ir no número quatro, não no número cinco. Enquanto pronuncia as palavras “quatro” e “cinco”, a menina simultaneamente indica os respectivos números com os dedos das mãos.

Enquanto os gestos e as mímicas não demandam conhecimento linguístico, uma vez que podem ser realizados completamente em silêncio, a prática da repetição já demanda habilidades no idioma alvo. Todos os falantes passam por problemas para conseguir lembrar de uma palavra em algum momento (Brouwer, 2003, p. 537). Porém, para aprendizes de idiomas, além de um simples esquecimento, outro fator pode ocasionar a busca por uma palavra (em inglês, *Word Search*): o desejo de expressar recursos lexicogramaticais que eles ainda não adquiriram no idioma. Ou seja, quando a intenção comunicativa está além das habilidades linguísticas (Gullberg, 2011, p. 139). Brouwer (2003, p. 536) divide a necessidade de uso da busca por palavras em três fatores: 1. palavras indisponíveis no vocabulário do falante; 2. palavras esquecidas pelo falante no momento; 3. demanda do uso de uma estratégia de comunicação pelo contexto interacional.

O pedido de ajuda também é considerado uma forma de busca de palavras. São exemplos desses pedidos as frases “Como se diz isso em [idioma]?” ou “Eu não sei como falar isso” (Brouwer, 2003, p. 540). Ao expressar esse tipo de pedido de ajuda, é comum obter

² Amarelinha (Brasil) ou Jogo da Macaca (ou simplesmente macaca) em Portugal é uma brincadeira popular entre crianças. O jogo consiste em saltar num pé sobre oito quadrados riscados no chão, que compõem uma figura geométrica, salvo sobre aquele onde cair a pedra, que é lançada pelos jogadores antes de começarem a jogar.

como resposta a palavra ou expressão que estava sendo buscada. No caso de falantes de uma segunda língua, como Rico e seus amigos, notam-se frequentes repetições das palavras recém-aprendidas até que sejam completamente compreendidas. Na AC, dá-se o nome de repetição a esse fenômeno.

De acordo com Wong (2000, p. 408), o uso da repetição é tido como um recurso crucial para estudantes de uma segunda língua, pois, através dela, esses falantes conseguem aprimorar sua competência na língua de interação. Para esses aprendizes, o uso da repetição é frequente tanto na sala de aula quanto em contextos naturalistas, e pode ocorrer tanto na fala de professores e qualquer falante (aqueles que tentam ensinar) quanto na fala do próprio aprendiz (aquele que tenta compreender). Isso vai ao encontro do que defende Heritage (2010, p. 02 e 03) quando diz que a análise de uma ação linguística que não considera a variação contextual fica superficial e irrelevante. Afinal, é notável como as pessoas exploram o contexto na construção da fala: a repetição de uma palavra por um falante de um idioma como língua materna pode ter como objetivo tornar a pronúncia mais clara para o ouvinte, enquanto a repetição dessa mesma palavra pelo aprendiz pode ter como objetivo o treino dessa pronúncia.

As habilidades que cada falante possui para resolver problemas de comunicação dependem, dentre outros fatores, dos recursos linguísticos disponíveis em seu vocabulário, dos conhecimentos de mundo do falante e do acesso aos conhecimentos de mundo do ouvinte (Gullberg, 2011, p. 137). O tipo e a quantidade de práticas utilizadas pelos aprendizes de segunda língua dependem do nível de proficiência e da situação de uso da língua. Aprendizes de nível avançado optam por práticas mais complexas, enquanto aprendizes de nível básico externalizam suas dificuldades com mais frequência. Por exemplo, um aprendiz de nível básico pode usar a prática de emendar a fala com seu idioma materno quando houver a possibilidade (Gullberg, 2011, p. 138).

3 A Análise da Conversa

A fim de atingir os objetivos de pesquisa propostos, este artigo se apoiará na perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa. A AC origina-se de um ramo do campo da Sociologia, chamado Etnometodologia, a qual foca nas interações entre participantes da conversa e no modo como eles tratam “suas ações e as ações dos outros” (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 02). O pioneiro da AC foi o sociólogo Harvey Sacks, que, a partir da análise de trechos de gravações de ligações para um centro de apoio a potenciais suicidas, descreveu os métodos utilizados pelas pessoas durante a fala-em-interação. Sacks faleceu muito jovem, mas seus estudos em torno da AC foram continuados pelos pesquisadores Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 03).

Um requisito importante para a realização de pesquisas nessa perspectiva é “analisar interações naturalísticas”. Ou seja, dados devem ser “coletados no ambiente em que eles aconteceram”, e não “gerados a partir de um roteiro prévio” (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 04). Como a AC é uma perspectiva baseada em dados, não há hipóteses apriorísticas. Ou seja, não são analisados sentimentos, emoções e pensamentos, a não ser que eles apareçam

durante a interação. O que realmente se analisa são as ações, i.e., aquilo que foi efetivamente feito pelo falante no turno a turno interacional.

Dessa forma, em pesquisas que se utilizam da AC, é imprescindível que seja realizada a transcrição das conversas. Mais do que transformar texto oral em documento escrito, o procedimento de transcrever

obedece a uma série de convenções que sinalizam os diferentes aspectos que permearam uma determinada conversa (ou trecho de conversa) naquela hora e naquele local. Alguns dos aspectos que frequentemente são marcados nessas transcrições são: pausa (em centésimos de segundos), sobreposição de falas, entonação ascendente ou descendente, falas coladas (quando um participante começa a falar imediatamente após outro ter cessado sua fala), palavras proferidas de forma incompleta, aspiração ou expiração de ar durante a fala, entre outras que se mostrarem relevantes. (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 05)

Outros aspectos também podem ser observados quando se analisam as interações a partir da AC, como por exemplo as regras que organizam socialmente a fala entre as pessoas. Em 1974, um ano antes de sua morte, Sacks, junto de Schegloff e Jefferson, publicou o artigo “Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”, cujo objetivo era demonstrar que organizar uma troca de turnos, ou seja, a troca dos falantes, é uma atividade fundamental para estabelecer uma conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 2003, p. 11).

Para haver interação, mais de uma pessoa deve falar, e as pessoas falam obedecendo a turnos de fala que indicam a vez de cada um. “Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez”, porém “ocorrências de mais de um falante por vez são comuns”, embora breves (Sacks; Schegloff; Jefferson, 2003, p. 14). A ordem e o tamanho dos turnos não são fixos, e a distribuição dos turnos também dificilmente pode ser especificada previamente, com exceção de algumas interações específicas, como entrevistas. Nesses casos, “os turnos de fala são pré-alocados, ou seja, ao entrevistador cabe perguntar e ao entrevistado, responder” (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 04).

Porém, é importante destacar que a troca de turnos não é aleatória. Um dos fundamentos da AC é de que as falas dos participantes dividem-se em pares. Nas palavras de Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 08), isso significa dizer que “aquilo que é dito em um turno de fala por um participante antecipa e limita as ações a serem produzidas no turno de fala seguinte do interlocutor”. Ou seja, espera-se que a próxima fala seja coerente com a anterior. Por exemplo, se uma pessoa agradece, espera-se que a outra pessoa responda ao agradecimento com alguma expressão como “de nada” ou “imagina”. Porém, não necessariamente essa expectativa é cumprida, de forma que a segunda parte do par pode não fornecer a sequencialidade esperada para a conversa. Quando isso ocorre, gera consequências interacionais com as quais os participantes têm que lidar (Silva; Andrade; Ostermann, 2009, p. 08).

Além dos aspectos mencionados acima, neste artigo também propomos a realização de uma análise multimodal, conforme mencionado no referencial teórico. De acordo com Silva, Andrade e Ostermann (2009, p. 05), “a principal maneira de se obter dados naturalísticos” é através da gravação das conversas “dos participantes em áudio e/ou em vídeo”. Porém, para que seja possível realizar a análise das interações considerando seu caráter multimodal, torna-se imprescindível capturar as ações dos sujeitos da pesquisa no formato de vídeo (Cruz *et al.*, 2020, p. 03).

4 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, definiu-se como *corpus* um vídeo que cumpre com todos os requisitos necessários à metodologia de análise escolhida. O vídeo selecionado intitula-se “24 HORAS FALANDO PORTUGUÊS NO BRASIL!!!”, publicado no YouTube pelo canal Coreano Rico. Através de seu conteúdo, é possível acompanhar um dia de três coreanos falando somente português enquanto frequentam diferentes estabelecimentos comerciais no Brasil. Nesse material estão disponibilizadas a gravação do áudio e da imagem das ações dos sujeitos durante interações cotidianas registradas em contextos naturais de ocorrência. Portanto, esse *corpus* qualifica-se como passível de ser analisado sob o viés da AC multimodal.

Para compor a pesquisa, transcrevemos na íntegra, por meio das convenções de transcrição propostas por Jefferson (1984) e Mondada (2022), os trechos em que são utilizadas práticas e ações para se fazer entender durante as interações. As convenções de transcrição utilizadas podem ser observadas nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Convenções de transcrição linguístico-textuais

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[texto]	Falas sobrepostas
,	Entonação contínua
↑texto	Entonação ascendente da sílaba
↓texto	Entonação descendente da sílaba
.	Entonação descendente do turno
?	Entonação ascendente do turno
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
>texto<	Fala acelerada
>>texto<<	Fala muito acelerada
<texto>	Fala mais lenta
<<texto>>	Fala muito mais lenta
TEXTO	Fala com volume mais alto
°texto°	Volume baixo
°°texto°°	Volume muito baixo
<u>texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas da transcritora
xxxx	Fala inaudível

((Texto.))	Comentários da transcritora
hhh	Riso expirado
hahahehehihi	Risada com som de vogal
{{rindo} texto}	Turnos ou palavras pronunciadas rindo
.hhh	Inspiração audível

Fonte: Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas (1984) de transcrição e adaptado pelo grupo FEI com marcações sugeridas pelo GAT2 (Selting *et al.*, 2011).

Quadro 2 - Convenções de ações corporificadas

fig	Indica que naquele turno houve uma captura de tela
#	Indica o exato momento em que a captura de tela foi feita
*◆△○	Cada símbolo indica o início e o final das ações corporificadas de uma participante diferente
-->	A ação descrita continua por linhas subsequentes até que o símbolo --->* reapareça
-->>	A ação descrita continua depois do final do excerto
>>	A ação descrita inicia antes do início do excerto
.....	Preparação do gesto
-----	Ápice do gesto
.....	Retração do gesto

Fonte: Modelo de transcrição traduzido e adaptado pelo grupo FEI a partir da proposta de Mondada (2022).

Após, foi feita a separação de cada tipo de prática. Nessa fase, identificamos seis práticas de comunicação relevantes para as interações ocorridas no vídeo, sendo elas (1) alongamento de vogais ou *word Search*; (2) pedidos efetivos de ajuda; (3) pedidos de confirmação; (4) repetições; (5) mímicas; e (6) gestos. Mais adiante, considerou-se que mímicas poderiam estar na mesma categoria de gestos. Dessa forma, duas práticas (utilização de gestos e repetições) foram selecionadas para serem apresentadas neste artigo, bem como os turnos que as antecedem e sucedem. Das práticas selecionadas, foram identificadas cinco vezes a utilização de repetições, duas vezes de mímicas e oito vezes de gestos. Desses dados, alguns exemplos serão analisados na sequência. Depois, cada prática encontrada nos dados foi vinculada às conversas transcritas junto de suas respectivas análises.

5 Análise de dados

As próximas subseções apresentam a análise realizada a partir da transcrição dos dados. Cada prática foi separada em um subtítulo diferente, para ser analisada separadamente. Junto de cada análise, também é exibida a respectiva transcrição.

5.1 Gestos

A prática de gestos pode ser classificada em categorias. Por exemplo, uma categoria que pode ser destacada de gestos são as mímicas, tratadas na sequência. Aqui, nesta subseção, são consideradas outras categorias de gestos que acompanham e reforçam a fala também encontradas durante as interações de Rico com brasileiros, como o ato de apontar o dedo para indicar ou a demonstração de quantidade com os dedos. O Excerto 1 demonstra um exemplo de interação na qual os gestos representaram uma parte importante da comunicação.

Excerto 1: Rico pede orientação sobre a dosagem do xarope

- 40 RICO: *esse aqui toma:: (.) quantas ↑vez*
bate ponta dos dedos na caixa de remédio
- 41 (0.5)
- 42 FARMACÊUTICO: esse ↑aí (0.4) aqui ó (.) Δcinco- (0.3)Δ
Δ mostra cinco dedosΔ
- 43 pra Δvo↑cê#
fīg #fīg1
Δaponta indicador para rico-->
- 44 RICO: *m*
assente com a cabeça
- 45 FARMACÊUTICO: vo↑cêΔ
-->Δ
- 46 RICO: *°sim°*
assente com a cabeça
- 47 FARMACÊUTICO: [dez]-
- 48 RICO: [eu sou]
- 49 eu sou coreano
- 50 FARMACÊUTICO: dez mls três vez por dia

Figura 1 – Farmacêutico aponta para Rico



Fonte: Coreano Rico, YouTube, 2019.

Na transcrição, é possível notar o uso frequente de gestos, tanto pelo farmacêutico (brasileiro) quanto por Rico (coreano). Na linha 40, nota-se que, mesmo que Rico tenha à sua disposição todo o vocabulário necessário para referenciar o remédio (“esse aqui”) e para solicitar a informação sobre quantas vezes é preciso tomá-lo, ele ainda se vale do recurso de um gesto para indicar o referente (batendo as pontas dos dedos na caixa para indicar que “esse aqui” é o remédio). Isso remete ao assunto tratado anteriormente no referencial teórico, de que gestos podem ser utilizados como recurso interacional mesmo entre falantes do mesmo idioma. Ou seja, um amplo conhecimento da língua não limita o uso dos gestos, que podem ser utilizados de modo a complementar, ou reforçar, as ações interacionais performadas pela fala.

Ao introduzir o uso de gestos na comunicação, Rico possivelmente faz com que o farmacêutico se oriente para a categoria de falante de outro idioma, o que o leva a ajustar sua fala para também incluir a utilização de gestos. Dessa forma, primeiro o farmacêutico exhibe o número cinco com os dedos (linha 42), iniciando a oferta de informação, e depois aponta para Rico (linha 43), em uma sequência de turno na qual ele solicita a confirmação de que Rico é o paciente.

Porém, nota-se que o gesto sozinho não é completamente aceito na interação, pois quando Rico confirma assentindo com um gesto de cabeça e emitindo um “m” (típica confirmação utilizada por coreanos, que substitui nosso “mhm” em português) na linha 44, o farmacêutico fica em dúvida e repete a solicitação de confirmação novamente (linha 45). Isso faz com que Rico se oriente a complementar o gesto com uma palavra: “sim” (linha 46). Somente a partir daí o farmacêutico oferece a informação a Rico, indicando a dose de 10 ml de xarope três vezes ao dia.

5.1.1 Mímicas

A primeira prática de comunicação utilizada por Rico ao adentrar o primeiro estabelecimento comercial do vídeo foi a mímica. Ao chegar em uma farmácia, Rico informa a farmacêutica de que deseja comprar um remédio, mas ele não sabe qual palavra utilizar para identificar o remédio necessário nem o sintoma que deseja tratar. Então, na sequência, ele imita uma pessoa tossindo para indicar que o remédio que ele deseja comprar é um remédio para tosse. O Excerto 2 ilustra essa sequência interacional.

Excerto 2: Rico faz mímica para dizer “tosse”

- 3 RICO: *ah#, ah, ah*
 fig #fig2
 coloca punho fechado na frente da boca
- 4 FARMACÊUTICA: ↑tosse
- 5 RICO: *ó*
- *assente com a cabeça*
- 6 FARMACÊUTICA: pra vo↑cê

Figura 2 – Rico imita uma pessoa tossindo



Fonte: Coreano Rico, YouTube, 2019.

Quando Rico imita uma pessoa tossindo com a mão fechada em punho na frente da boca (linha 3), a farmacêutica rapidamente assimila sua mímica com o sintoma de tosse, conforme podemos notar pela oferta de um item lexical candidato (linha 4). A ação da farmacêutica, com uma única palavra, é o suficiente para oferecer ao estrangeiro o vocabulário que lhe faltava na especificação do sintoma para o qual precisavam comprar remédio. Rico responde com uma típica forma de confirmação utilizada em coreano: “ó” (linha 5). É possível dizer que “ó” está para o coreano assim como “mhm” (som comum de confirmação produzido apenas

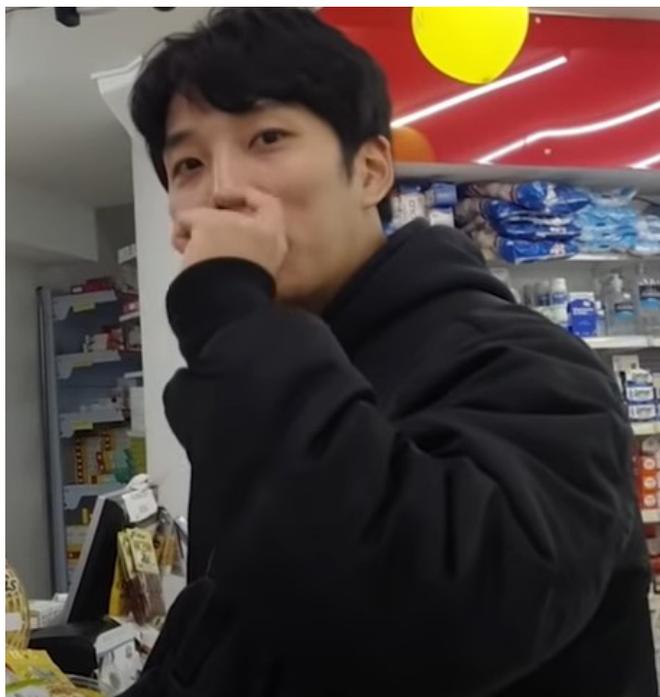
pela garganta enquanto a boca permanece fechada, soa literalmente algo como *uhum / ahã*) está para o português. Ambos representam uma forma de confirmação curta e informal. No português brasileiro, não reconhecemos a forma “ó” como uma expressão de concordância, mas Rico complementa sua fala com um gesto afirmativo de cabeça. Isso foi o suficiente para que a farmacêutica passasse para o próximo passo na conversa: perguntar para quem ele estava comprando o remédio (linha 6).

A segunda vez que ocorre mímica no vídeo também é dentro da farmácia, quando a farmacêutica indica que Rico deve tomar o copinho de xarope cheio (linha 59). Ele associa virar um copinho de xarope a virar um copo de caipirinha. Então Rico brinca que é possível tomar caipirinha da mesma forma e imita uma pessoa virando um copo de bebida (linha 62).

Excerto 3: Rico faz mímica virando copo de bebida

- 59 FARMACÊUTICA: O tomá o copinho cheio O
 O exhibe copinho de xarope O
- 60 RICO: *ah:: ↑ enche*
 toca indicador na borda do copinho
- 61 FARMACÊUTICA: isso
- 62 RICO: *quase toma caipirinha assim*#
 fīg #fīg3
 olha para amigo e simula virar copo 4 x usando o indicador e polegar

Figura 3 – Rico imita uma pessoa virando copo de bebida alcoólica



Fonte: Coreano Rico, YouTube, 2019.

Aqui é interessante observar que a mímica de Rico pode ter sido influenciada por fatores culturais. Na Coreia existe uma bebida alcoólica bastante comum chamada *soju*. Essa bebida é comumente servida em copinhos pequenos, para ser virada de uma vez só igual um *shot*. Já a caipirinha brasileira é servida em copos grandes, com bastante gelo e geralmente acompanhada de canudo. Veja a comparação dos copos de caipirinha e de *soju* na imagem abaixo.

Figura 4 – Comparação entre os copos de caipirinha (à esquerda) e *soju* (à direita)



Fonte: Imagem de *macrovector_official* no *Freepik*.

O gesto da mão que representa um copo pequeno pode estar associado ao copinho de tomar xarope, mas também pode estar associado ao copinho de *soju*. Portanto, a mímica de virar o copinho como se vira um *shot* pode ter relação com o tamanho do copo de xarope, que deve ser preferencialmente tomado em único gole, mas também pode ser uma associação cultural do modo como se bebe *soju* na Coreia, com o copo pequeno e também em um gole só.

5.2 Repetições

No vídeo analisado, chama a atenção o uso frequente de repetições de palavras. Tanto os coreanos quanto os brasileiros repetem várias vezes a mesma palavra em situações diversas. Conforme demonstram Heritage (2010) e Wong (2000) em suas pesquisas, no âmbito da Análise da Conversa a repetição de uma mesma palavra ou expressão pode implementar diferentes ações interacionais, como demonstrar compreensão de uma mensagem, preceder a resposta de uma pergunta, iniciar a resolução de um problema de intersubjetividade, entre outros. Dessa forma, é possível considerar que os brasileiros repetem as palavras ao se orientar para o fato de os coreanos serem aprendizes do idioma, enquanto que os coreanos repetem para treinar a pronúncia e confirmar com os brasileiros se estão falando adequadamente. O vídeo apresenta vários exemplos disso, o primeiro a ser percebido ocorre na farmácia, quando os farmacêuticos ensinam aos coreanos a palavra “catarro”. Veja a transcrição dessa conversa no Excerto 4:

Excerto 4: Repetição da palavra “catarro”

18	AMIGO 1:	esse- bobão (0.6) fala: ah ah amalelo amalelo
19	RICO:	haha[hahaha]
20	FARMACÊUTICO:	[↑ah catarro]=
21	FARMACÊUTICA:	=cat[arro]
22	AMIGO 1:	[amale]lo
23	RICO:	*(.)* *aproxima o rosto da farmacêutica*
24	FARMACÊUTICA:	catarro
25	RICO:	*(.)* *olha para o farmacêutico*
26	FARMACÊUTICO:	catarro
27	RICO:	*CATARRO* *aponta e olha para o amigo*
28	RICO:	[hahahahaha]
29	FARMACÊUTICA:	[hahahahaha]
30	FARMACÊUTICO:	[hahahahaha]
31	AMIGO 1:	xxx esse-
32	AMIGO 2:	catarro
33	AMIGO 1:	esse bobão
34	RICO:	catarro

Somente no espaço da transcrição acima, brasileiros e coreanos repetem a palavra “catarro” sete vezes, performando diferentes ações de uma mesma prática. Na primeira ocorrência da palavra, na linha 20, o farmacêutico introduz a palavra “catarro” na conversa, demonstrando finalmente ter compreendido qual era o sintoma para o qual os estrangeiros precisavam de remédio. Na sequência, na linha 21, a farmacêutica repete a palavra direcionando-a a Rico e seus amigos, ensinando a eles o vocabulário pretendido. Nas linhas 24 e 26, ambos os farmacêuticos repetem a palavra mais uma vez, escandindo bem as sílabas enquanto Rico aproxima a cabeça para mais perto deles, o que reforça a ideia de que, nesse turno, a prática de repetir a mesma palavra implementa a ação de ensinar sua pronúncia. Quando Rico entende a palavra nova, ele executa a mesma prática de repeti-la, em tom bem alto (linha 27), mas modificando a ação para o repasse de informação aos amigos. Então, Rico e um de seus amigos executam a prática de repetição de novo (linhas 32 e 34), dessa vez sem direcionar o olhar para ninguém em específico, o que pode indicar que nesse turno a ação empregada foi a de treinar a própria pronúncia.

Uma situação semelhante acontece quando Rico chega ao McDonald’s e tenta aprender com uma das clientes presente na loja, brasileira, qual é a pronúncia do nome da franquia

em português. Enquanto ela tenta ensinar e Rico tenta aprender, ambos repetem a palavra “McDonald’s” doze vezes. A transcrição desse momento encontra-se abaixo, no Excerto 5:

Excerto 5: Rico aprende a dizer “McDonald’s”

- 125 RICO: *mcdonald's*
olha para a câmera
- 126 *a↑ssim* vocabu↑lário
olha para cliente
- 127 CLIENTE: sim
- 128 RICO: *(0.5)*
olha para câmera mcdonauds
- 129 então (.) cheguei no mcdonald's
- 130 *(1.8)*
olha para a cliente
- 131 a↑ssi(h)m
- 132 CLIENTE: {{rindo} tá ↑certo}
- 133 RICO: {{rindo} tá *certo*}
olha para a câmera
- 134 *porque* eu já gravei no:: * * e-
olha para cliente *olha para a câmera*
- 135 *mcdo↑nauds*
olha para cliente
- 136 CLIENTE: mcdonald's
- 137 RICO: *mcdonald's* (0.4) mcdonald's (.)
olha para a câmera
- 138 mas *(1.0)* muitos meus inscritos ri- deram ri- risada
olha para cliente
- 139 CLIENTE: [hahaha]
- 140 [por (.)] causa do (.) vocabulário ↑né
- 141 *então* eu vou aprender pra ela
olha para câmera
- 142 mc- *mcdonald's*
olha para cliente
- 143 CLIENTE: sim
- 144 RICO: *(0.5)* em português é mcdonald's gente

		olha para a câmera
145		mcdonald's
146	AMIGO 1:	não é mcdonaude
147	RICO:	*mcdonaude ↑ não*
		volta a olhar para a cliente
148	CLIENTE:	◆ não ◆
		◆ nega com a cabeça e balança o indicador ◆

Depois de confirmar com a cliente a pronúncia da palavra McDonald's, Rico tenta repetir essa palavra olhando para a câmera, para dar continuidade ao seu vídeo (linha 125). No entanto, antes de prosseguir com o conteúdo do vídeo, ele volta a olhar para a cliente, pedindo sua confirmação quanto a pronúncia (linha 126). Quando ela confirma (linha 127), Rico novamente tenta formular sua frase para os telespectadores que assistirão ao vídeo (linha 129). Porém, no meio da frase, ele busca por nova aprovação de sua pronúncia, voltando o olhar para a cliente mais uma vez (linha 131).

Após a aprovação da cliente, Rico tenta formular sua frase pela terceira vez (linha 134), no entanto, ao pronunciar "McDonald's", novamente ele troca o olhar da câmera para a cliente e pede a confirmação de sua pronúncia (linha 135). Dessa vez, Rico realmente havia errado a pronúncia, então a cliente corrige-o, repetindo a palavra em sua pronúncia (linha 136). Ao ouvir a pronúncia de novo, Rico volta a executar a prática de repetição duas vezes (linha 137), porém dessa vez não utiliza mais a ação de solicitar confirmação de pronúncia. Pela pausa que Rico faz logo na sequência da primeira repetição da palavra "McDonald's" na linha 137, é possível inferir que ali está sendo implementada a ação de simplesmente repetir o que recém havia sido dito pela cliente. Já a segunda repetição dessa mesma linha parece ser utilizada para dar continuidade ao assunto que Rico deseja falar para a câmera.

Aqui cabe observar que as sucessivas mudanças de foco entre a cliente e a câmera, percebidas ao longo de todo o Excerto 5, podem ser um dos fatores que causam em Rico a necessidade constante de confirmação da pronúncia da palavra. Afinal, uma vez que sua atenção está sempre dividida entre o que a cliente diz e o que ele pretende dizer em sua performance para o vídeo, essa interação possui duas estruturas de participação: uma envolvendo Rico e a cliente e outra envolvendo Rico e a câmera, projetando futuros telespectadores.

Na linha 141, Rico diz para a câmera "eu vou aprender pra ela", ou seja, ele diz aos futuros telespectadores que vai aprender com a cliente a pronúncia do nome da franquia. Então, na sequência (linha 142), ele repete a palavra "McDonald's" para a cliente. Dessa vez, a ação performada parece ser diferente dos pedidos de confirmação anteriores. Devido ao que Rico falou na linha anterior (linha 141), é possível compreender que na linha 142 ele executa a prática de repetição através da ação de demonstrar aos telespectadores que está realmente aprendendo, conforme ele avisou que faria. Ela confirma (linha 143), e Rico repete a palavra para a câmera (linha 144), novamente demonstrando implementar uma ação diferente. Dessa vez, ao dizer "em português é mcdonald's gente", entende-se que a ação pela qual Rico executa a prática de repetição envolve anunciar a pronúncia aos telespectadores. Na linha 145, Rico ainda repete mais uma vez a palavra, dessa vez parecendo reforçar o que já havia

sido dito antes. Na linha 146, o amigo de Rico intervém dizendo que a forma que Rico falava antes estava errada. Ao ouvir a pronúncia antiga dita pelo amigo, Rico solicita uma última confirmação com a cliente (linha 147).

Depois que a cliente nativa ensina a forma brasileira de pronunciar o nome da rede americana de *fast food*, os três amigos coreanos se reúnem para comer e ficam repetindo a palavra entre si até conseguir chegar na entonação mais próxima da ensinada. Veja o Excerto 6:

Excerto 6: Rico e amigos treinam a pronúncia do nome “McDonald’s”

- 149 RICO: mcdonaude (0.3) não
150 mcdonald’s
151 AMIGO 1: mcdonald’s
152 RICO: mcdonald’s
153 AMIGO 2: não eu acho que:: se chama mcdonaude mais fácil
154 >entendeu< (0.9) é bem vocabulário mcdonaude
155 RICO: mcdonaude mcdonald’s (.) mcdonald’s
156 AMIGO 2: mcdonald’s
157 RICO: mcdonald’s
158 AMIGO 2: mcdonald’s

Rico dá início a uma nova sequência de práticas de repetição, primeiro pronunciando a palavra da forma errada que fazia antes seguida de um “não” (linha 149), o que transmite a ideia de que a ação implementada foi reforçar que essa pronúncia está errada. Na sequência, ele repete a mesma palavra com a pronúncia adequada (linha 150). Seguido dele, um de seus amigos também repete a pronúncia adequada (linha 151) e Rico o segue (linha 152). O outro amigo repete a forma inadequada duas vezes enquanto tenta explicar o motivo por que ele acha que essa forma parece mais adequada (linhas 153 e 154). Ao ouvir esse argumento, Rico repete a palavra três vezes, primeiro com a pronúncia errada e depois duas vezes com a pronúncia adequada (linha 155), o que permite entender que a ação implementada por essa prática de repetição é a de comparar as duas pronúncias. A pausa que ele faz entre a primeira e a segunda vez que repete a palavra com a pronúncia adequada faz parecer que ele está refletindo sobre isso. Da linha 156 até a linha 158, Rico e o amigo que acredita que a pronúncia errada faz mais sentido se intercalam repetindo a palavra na pronúncia, possivelmente implementando a ação de treinar o som da palavra.

Apesar de essas repetições não serem uma situação típica do fazer-se entender em português, esse momento de aprendizagem e treino de vocabulário é muito importante para que os três estrangeiros sejam capazes de formular sentenças no futuro e serem compreendidos. O próprio Rico conta que foi motivo de piada por não ser capaz de pronunciar a palavra “McDonald’s” em um vídeo anterior (linha 138 do Excerto 5). Dessa forma, a prática de repetição também foi considerada relevante dentro das interações do vídeo, levando em conta seu sentido de integrar a comunicação presente e possibilitar uma melhor comunicação no futuro.

6 Considerações finais

Com a análise acima, é possível observar que o objetivo geral proposto por este artigo – identificar quais práticas foram utilizadas por um grupo de coreanos para atingir a intersubjetividade ao falar português como língua adicional com brasileiros – foi alcançado. A partir da transcrição e do escrutínio dos dados disponíveis, foi possível identificar seis práticas de comunicação relevantes para as interações ocorridas no vídeo, das quais duas foram selecionadas para serem apresentadas neste artigo. Essas duas práticas foram descritas, de modo a permitir que fossem verificados seus formatos e ações dentro dos propósitos interacionais revelados no turno a turno a partir da perspectiva dos participantes. Durante a observação dos dados, também foi possível verificar as práticas que os brasileiros utilizaram a fim de facilitar o entendimento dos coreanos. Sendo assim, também se atingem os objetivos secundários inicialmente propostos.

Além disso, este estudo também se propôs a buscar evidenciar se alguma dessas práticas poderia ser levada para a sala de aula de Português como Língua Adicional (PLA). Conforme é possível notar em materiais didáticos e cursos de ensino de idiomas, como a coleção de livros “Cambridge” (2017) (para Inglês) e os cursos online “Pula Muralha” (para Mandarim) e Coreano Online (para Coreano), a prática de repetição é bastante utilizada no aprendizado de vocabulário. Os métodos de ensino dos três possuem em comum atividades em que o professor fala uma palavra e os alunos a repetem para fixar. Através do vídeo, que ilustra um contexto fora de sala de aula, nota-se que a repetição também é um recurso importante para os falantes estrangeiros, pois eles utilizam dessa prática para realizarem diferentes ações, como ensinar, treinar, comparar pronúncias, entre outras, conforme é possível observar nas análises dos Excertos 4, 5 e 6.

Porém, a principal lição decorrente da análise do vídeo de Rico está na importância de perder o medo de falar, pois mesmo com algumas dificuldades, os três coreanos aceitaram o desafio de conversar somente em português e isso acrescenta muito no vocabulário deles. Somente durante os poucos minutos do vídeo, os coreanos aprendem mais de cinco pronúncias em língua portuguesa e vocábulos novos, como “catarro”, “tosse”, “xarope”, “pelo”, “McDonald’s”, entre outros. Isso evidencia que mais importante do que as práticas em si, é o desafio de falar somente a segunda língua por um dia inteiro, já que esse foi o ponto-chave para os novos aprendizados. Dessa forma, sugere-se como trabalho futuro a possibilidade de elaborar e testar propostas que permitam aos estudantes desafiarem-se a passar determinado período falando somente a segunda língua. Para isso, poderiam ser criados alguns ambientes imersivos que simulem o comércio e as possíveis interações que os alunos poderão se deparar ao usar a segunda língua fora do país.

Vale a pena mencionar que existe uma linha da AC que lida com o desenvolvimento de uma língua adicional em contextos de “vida real”, o que é chamada “*learning in the wild*”, i.e., “aprendendo na natureza” (Wagner, 2015). Nesse sentido, este trabalho está inserido nos estudos dessa linha e observa, por meio de uma análise multimodal microinteracional, o papel dos recursos corporificados (como os gestos e as mímicas) como um componente com um importante potencial para o ensino de PLA – muitas vezes, valoriza-se apenas o verbal e não se foca em outros aspectos de competência interacional como o uso de diferentes recursos multimodais.

Ademais, também é importante observar como questões culturais perpassam o estudo dos gestos, conforme é possível observar pelas comparações do copo de caipirinha com o copo de *soju*. Gestos que em um país podem ser comuns, em outro lugar podem se tornar desrespeitosos e até ofensivos. Por exemplo, ao chamar alguém no Brasil podemos utilizar um gesto com a palma da mão virada para cima, mexendo os dedos na nossa direção. Já na Coreia do Sul, chamar alguém com a palma da mão para cima é desrespeitoso, a palma da mão deve estar virada para baixo. Isso demonstra a importância do estudo e análise do uso de gestos em comunicações que envolvem falantes interculturais.

Cabe ainda ressaltar que, apesar de este estudo investigar um contexto específico com falantes coreanos e brasileiros, as práticas e as ações analisadas aqui independem da nacionalidade do falante. Isso significa que elas podem ser utilizadas por falantes de qualquer idioma e para falar em qualquer outro idioma estrangeiro do qual sejam aprendizes. Dessa forma, conclui-se que esta pesquisa integra uma contribuição para a área do Português como Língua Adicional com o apoio da Análise da Conversa, agregando outros estudos já feitos no mesmo ramo.

Declaração de autoria

A primeira autora conceptualizou o estudo e transcreveu os dados. Ambas as autoras se dedicaram integralmente à revisão de literatura, ao desenvolvimento da metodologia, à análise, à revisão, ao processo de desenvolvimento, à conclusão da pesquisa e à redação do artigo.

Referências

- 24 HORAS FALANDO PORTUGUÊS NO BRASIL!!!, Coreano Rico, YouTube, 2019, 1 vídeo (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3TeNiq1zXBI>. Acesso em: 18 de mai. de 2022.
- BROUWER, C. E. Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *The Modern Language Journal*, Winter, v. 87, n. 4, p. 534-545, 2003 DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00206>
- BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*. v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br Acesso em: 10 jan. 2023.
- CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1339-1372, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318137296611820200609>
- CRUZ, F. M. da; OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; FREZZA, M. O trabalho técnico-metodológico e analítico com dados interacionais audiovisuais: a disponibilidade de recursos multimodais nas interações. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350404>
- DOEHLER, S. P. Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 3-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>

- ENFIELD, N. J.; SIDNELL, J. On the concept of action in the study of interaction. *Discourse Studies*, [s.l.], v. 19, n. 5, p. 515–535, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445617730235>
- FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983. p. 20-60.
- FILLIETAZ, Laurent. La compétence interactionnelle: un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, [s.l.], v. 3-4, n. 220-221, p. 185-194, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- FILLIETTAZ, L. *Interactions verbales et recherche en éducation*. Genève: Université de Genève, 2018.
- GARCEZ, P.A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L.; JUNG, N. (orgs.). *Fala-em-interação social: uma introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 17-38.
- GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, [s.l.], v. 32, n. 10, p. 1489-1522, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- GULLBERG, M. Multilingual Multimodality: Communicative Difficulties and Their Solutions in Second-Language Use. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p.137-151.
- HALL, J. K. From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 25-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1433050>
- HALL, J. K.; DOEHLER, S. P. L2 Interactional Competence and Development. In: HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; DOEHLER, S. P. (eds.), *L2 Interactional Competence and Development*, Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. 2011. p. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847694072>
- HERITAGE, J. Conversation Analysis: Practices and Methods. In: SILVERMAN, D. (ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice 3rd Edition*. Londres: Sage, 2010. p. 208-230.
- HERITAGE, J.; ATKINSON, M. Introduction. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 346-369.
- JEFFERSON, G. Transcript notation. In: ATKINSON, J.; HERITAGE, J. *Structures of social action: studies in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press, 1984. p. 9-16.
- MONDADA, L. La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, [s.l.], v. 84, p. 83-119, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42384751_La_competence_comme_dimension_situee_et_contingente_localement_evaluee_par_les_participants. Acesso em: 20 nov. 2022.
- MONDADA, L. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, [s.l.], v. 65, p. 137-156, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- MONDADA, L. *Conventions for multimodal transcription*, versão 6.0.1, 2022. Disponível em: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>. Acesso em: 06 jan. 2022.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25266>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SELTING, M. *et al.* A system for transcribing talk-in-interaction: GAT2 translated and adapted for English by Elizabeth Couper-Kuhlen and Dagmar Barth-Weingarten. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 2011. Disponível em: <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2011/px-gat2-englisch.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.*

SCHLEGEL, J. Finding Words, Finding Meanings: Collaborative Learning and Distributed Cognition. *In: HOYLE, S.; ADGER, C. T. Kids talk: strategic language use in later childhood. New York: Oxford University Press, 1998. p. 187-204.*

SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

WAGNER, J. Designing for Language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. *In: CADIerno, T.; ESKILDSEN, S. W. (ed.). Usage-Based Perspectives on Second Language Learning. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton, 2015, p. 75-102. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110378528-006>*

WONG, J. Repetition in Conversation: A Look at "First and Second Sayings". *Language & Social Interaction*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 407-424, 2000. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327973RLS13304_03