

# *Let's be for real? A reconfiguração de atividades pedagógicas liderada por alunos na sala de aula de inglês como língua adicional*

## **Let's be for real? Student-led reconfiguration of pedagogical activities in the English as an additional language classroom**

Laura Knijnik Baumvol<sup>1</sup>

[laura.knijnik@gmail.com](mailto:laura.knijnik@gmail.com)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pedro de Moraes Garcez<sup>2</sup>

[pedrom.garcez@ufrgs.br](mailto:pedrom.garcez@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO** – Este trabalho examina duas ocorrências de reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. A partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica, analisou-se um *corpus* de treze horas de registros audiovisuais, gerados em uma turma de nível intermediário em um curso livre de idiomas. O exame microinteracional das reconfigurações da atividade pedagógica permitiu concluir que o fenômeno envolve: (1) uma ação deflagradora de natureza desafiadora ou de desalinhamento, realizada por um participante que não detém o mandato institucional; (2) um novo alinhamento conjunto dos interagentes, evidenciado pelas ações que passam a realizar e pela exibição de sinais multimodais; (3) mudanças na organização da fala-em-interação e na estrutura de participação, deixando de ocorrer a pré-alocação dos turnos ou orquestração da atividade pedagógica por um dos participantes; (4) a afiliação dos interagentes com a posição tomada por quem produziu a ação deflagradora da reconfiguração e o estabelecimento de colaborações; e (5) um complexo e intenso trabalho interacional realizado pelos participantes, que mobilizam competências linguísticas e interacionais e renegociam localmente diferentes categorias de pertencimento. A investigação realizada permite concluir que uma orientação rígida do professor para a meta-fim institucional pode impedir que as contribuições dos alunos sejam aceitas e que eles realizem ações relevantes por meio do uso da língua adicional. Pretende-se contribuir para os estudos na área da educação e da linguagem, a partir de uma reflexão quanto à necessidade de desenvolvimento de habilidades docentes que se adaptem às situações locais e contingentes de cada atividade pedagógica, que estejam abertas para as potenciais habilidades linguísticas e interacionais que podem emergir e que incluam objetos de aprendizagem não previstos no planejamento pedagógico.

**Palavras-chave:** atividade pedagógica, fala-em-interação de sala de aula, participação, tarefa pedagógica.

**ABSTRACT** – This paper examines two occurrences of reconfiguration of instructional activities within talk-in-interaction in an English as an additional language classroom. Grounded on ethnomethodological conversation analysis, we analyzed a *corpus* of thirteen hours of audio-visual recordings in an intermediate level group at a language center. The detailed examination of the reconfigurations of ongoing pedagogical activities shows that the phenomenon involves: (1) a disaffiliative or disaligned triggering action, carried out by students, i.e., a participant other than the one in charge of the extant institutional mandate, i.e., the teacher; (2) a new alignment among interactants, displayed by their actions and by multimodal signals; (3) changes in both the organization of talk-in-interaction and participation framework, with no turn allocation nor orchestration of the interactional flow of the pedagogical activity by the teacher; (4) the affiliation of participants with positions taken by the one who performed the triggering action and the establishment of collaborations; and (5) a complex and intense interactional work accomplished by participants, who mobilize different linguistic and interactional resources and locally renegotiate membership categories. The investigation shows that the teacher's continuous orientation to her institutional goal may compromise the acceptance of student contributions and prevent them from performing relevant actions through the use of the additional language. We discuss the need to develop flexible teaching skills which may accommodate local and contingent interactional trajectories that may emerge during a pedagogical activity, so as to include potential language and interactional moves that promote learning objects not initially projected in the pedagogical plan.

**Keywords:** pedagogical activity, pedagogical task, classroom talk-in-interaction, participation.

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, 93022-750, Cristo Rei, São Leopoldo, RS, Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras Caixa Postal 15002, 91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária, Instituto de Letras. Caixa Postal 15002, 91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil. O segundo autor agradece ao CNPq pelo apoio ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa relatado aqui.

## Introdução

Este trabalho surge do interesse em entender momentos interacionais em sala de aula de língua adicional que emergem a partir daquilo que os participantes realizam em atividades pedagógicas instrucionais. Nosso foco são momentos não projetados no planejamento pedagógico que resultam no que chamaremos de “reconfiguração da atividade pedagógica”. Iremos demonstrar que em tais momentos, a partir de uma ação deflagradora, os interagentes modificam, de modo local e contingente, seu alinhamento conjunto, bem como modificam a organização da fala-em-interação em curso e o seu modo de participação. Importa-nos compreender esse complexo, intenso e custoso trabalho interacional mediante o qual os participantes tornam relevantes objetos de aprendizagem diferentes daqueles inicialmente previstos na tarefa pedagógica.

O referencial teórico-metodológico utilizado é a Sociolinguística Interacional (Erickson e Schultz, 2002 [1981]) e a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (Sacks *et al.*, 2005 [1974]; Schegloff *et al.*, 1977). Essa última é um tipo especial de análise da ação social e tem suas origens em uma vertente sociológica desenvolvida por Garfinkel (1967), denominada de Etnometodologia. A ACE busca compreender as ações realizadas pelos interagentes para agirem de modo coordenado e conjunto, por meio da linguagem, partindo daquilo que eles próprios demonstram uns para os outros que estão fazendo.

O *corpus* do estudo consiste em treze horas de gravações em áudio e vídeo, gerados em uma turma de nível intermediário de inglês como língua adicional, no contexto educacional de um curso livre de idiomas, na cidade de Porto Alegre<sup>3</sup>. O grupo era composto pela professora e por nove alunos de nível intermediário de inglês, e os encontros de três horas semanais ocorreram aos sábados pela manhã.

Ao proceder à visualização e segmentação dos dados, as gravações foram assistidas por diversas vezes, na tentativa de identificar os momentos de reconfiguração da atividade pedagógica. Para tanto, nos respaldamos no trabalho de Erickson e Shultz (2002 [1981]) quanto à ocorrência de uma significativa reorientação nas configurações posturais, proxêmicas, no direcionamento de olhar, na fala, nas expressões faciais, e em outros movimentos corporais dos participantes durante as “articulações entre as partes elementares das ocasiões interacionais” (p. 219). Segundo os autores, os interagentes indicam uns para os outros que houve uma mudança de contexto por meio de uma avaliação retrospectiva, em que recapitulam a corrente contínua de interação no decorrer do tempo, sendo justamente as ações conjuntas dos participantes o que constitui a organização

social de um evento, no caso a reconfiguração da atividade pedagógica. Assim, além das falas dos participantes, transcritas conforme as convenções Jefferson<sup>4</sup> (Atkinson e Heritage, 1984; Loder, 2008), possuem especial importância os aspectos multimodais constituintes das ações dos interagentes, tais como direcionamento de olhar, movimentos de tronco e cabeça, gestos, etc. (Goodwin, 2000; Lerner, 2003; Mondada, 2006). A fim de que o leitor visualize, em detalhes, as ações levadas a cabo pelos participantes e se torne co-analista dos dados, as transcrições a serem apresentadas incluem quadros de imagens extraídos das gravações audiovisuais realizadas (Garcez *et al.*, 2014).

## Fala-em-interação em sala de aula, tarefa, atividade pedagógica, alinhamento e afiliação

A base inicial para o estabelecimento dos princípios da ACE foi a análise de dados de conversa cotidiana sendo que, posteriormente, autores como Drew e Heritage (1992) propuseram o estudo da fala-em-interação “institucional”, na qual há uma orientação de pelo menos um dos participantes para alguma meta, tarefa ou atividade fulcral, associada, por convenção, a uma instituição que esse(s) participante(s) incorporam. Conforme Garcez (2002b, p. 59) apresenta e discute, Maynard (1984) se refere ainda a um “mandato institucional” que esses participantes perseguem, “uma meta-fim, tangível na medida em que podem explicitá-la, meta *a ser alcançada por meio de sua interação* e que precisa estar assegurada antes do encerramento da interação”. Serão examinados justamente aspectos da fala-em-interação no contexto institucional educativo. No entanto, salientamos que a análise empreendida não a compreende como um fenômeno unicamente institucional, por haver um participante (o professor) que tradicionalmente orienta-se para a meta da aula. Pelo contrário, existem várias falas-em-interação que ocorrem simultaneamente, em um “nexo de sistemas de troca de falas inter-relacionados” (Markee e Kasper, 2004, p. 492).

Entre os estudos de ensino e aprendizagem de línguas, este trabalho insere-se no campo da Análise da Conversa para Aquisição de Segunda Língua (AC para ASL) (Mondada e Doehler, 2004; Firth e Wagner, 2007; Pekarek-Doehler, 2012; Gardner, 2013), que tem se estabelecido de modo consistente na última década. AAC para ASL se ocupa em explorar os detalhes dos mecanismos interacionais que estabelecem e transformam as práticas em sala de aula para uma nova compreensão de como as atividades são, de fato, realizadas e entendidas pelos participantes, e quais potenciais objetos de aprendizagem emergem durante a sua execução.

<sup>3</sup> A geração de dados, feita com três câmeras de vídeo e três gravadores de voz, ocorreu em 2009, para fins do estudo apresentado em Baumvol (2011). Foram realizados todos os procedimentos relacionados aos requisitos formais de consentimento informado dos participantes, que manifestaram formalmente sua concordância em serem parte da investigação.

<sup>4</sup> As convenções do sistema Jefferson são apresentadas no Anexo.

Uma vez que tal perspectiva propõe maior atenção às dimensões contextuais e interacionais do uso da linguagem e à perspectiva dos participantes (visão êmica), torna-se inviável a manutenção da dicotomia entre uso e aquisição da linguagem, sustentada tradicionalmente pelos estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL). A linguagem é compreendida como um fenômeno social, sendo adquirida e usada pelos interagentes para diferentes fins práticos, ou seja, ela não é simplesmente aplicada ao agir, mas (re)modelada a cada uso diante das necessidades comunicativas localmente configuradas (Clark, 1996). A aprendizagem de uma língua adicional, portanto, está diretamente vinculada à participação em práticas sociais que demandem dos interagentes o seu uso efetivo, sendo observável nas ações levadas a cabo pelos participantes (Mondada e Doehler, 2004; Pekarek-Doehler, 2012; Abeledo *et al.*, 2014).

A noção de participação aqui empregada respalda-se nas contribuições de Erickson e Shultz (2002 [1982]), Goffman (2002) e Goodwin e Goodwin (2004), contemplando não apenas a tomada de turnos e o engajamento e manutenção do piso conversacional, mas também a ratificação ou não daquilo que é dito, os alinhamentos dos participantes, os ajustes dos interagentes em relação aos demais, a relação de suas ações com o cenário e com as tarefas em que se engajam, bem como sua disposição física. A adoção da perspectiva da ação é central para uma reconceitualização do piso conversacional como “uma organização flexível de participação nos aspectos discursivos da atividade” (Jones e Thornborrow, 2004, p. 420, tradução nossa), um contínuo que vai de organizações da fala mais estanques (piso mais restrito) até outras mais soltas (piso mais frouxo/livre).

A participação por meio da fala-em-interação em sala de aula guarda íntima ligação com as tarefas pedagógicas planejadas e como elas serão realizadas pelos participantes. Desse modo, para que possamos melhor compreender o fenômeno da reconfiguração da atividade pedagógica, objeto deste trabalho, é necessário estabelecer a distinção entre tarefa e atividade pedagógica. Schlatter e Garcez (2012) definem *tarefa pedagógica* como uma proposta aos alunos quanto ao que será feito em conjunto por eles mediante o uso da linguagem e, no caso em tela, da língua alvo e de interação, ou seja, “o planejamento e o direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar” (p. 95). Já a expressão *atividade pedagógica* diz respeito à implementação da tarefa pedagógica, à realização da

proposta de modo concreto nas ações locais e conjuntas dos participantes. Uma vez que a tarefa é colocada em prática na sala de aula, tornando-se a atividade pedagógica, em alguma medida os participantes quase sempre a transformam local e contingentemente na interação e, portanto, a atividade ganha uma nova configuração a cada nova interação, ainda que seja baseada na mesma tarefa pedagógica. Neste artigo, examinamos interações em que se observa uma grande transformação na atividade pedagógica que já vinha em curso, ou seja, a reconfiguração da atividade pedagógica.

Por fim, é necessário estabelecer a distinção entre os conceitos de alinhamento e afiliação, diante das características e trajetórias interacionais distintas de cada uma das reconfigurações de atividade pedagógica a serem analisadas. Entende-se que há alinhamento quando um participante se orienta para a mesma ação de outro (por exemplo, para o encerramento iminente de uma conversa) e, portanto, ratificar a ação do outro está diretamente relacionado com se alinhar a essa ação (Steensig e Larsen, 2008; Schegloff, 2007). Afiliação, por outro lado, diz respeito à exibição pelo participante de seu apoio e endosso da posição ou perspectiva adotada pelo falante de um turno anterior (Stivers, 2008). Como veremos, os eventos de reconfiguração de duas atividades pedagógicas instrucionais restaram comprovados por ações de desalinhamento e desafiliação dos participantes, pela mudança na organização da fala-em-interação em termos de distribuição dos turnos de fala e pela estrutura de participação, com protagonismo de diversos participantes.

### Além de usar o gerúndio ou o infinitivo: o que fazer quando um carro não pega?

O primeiro segmento a ser apresentado ocorreu durante uma atividade pedagógica em que, a partir da proposta de Catarina<sup>5</sup>, os demais participantes deveriam sugerir verbos no gerúndio ou no infinitivo, para completar oito frases do exercício da página 88 do livro didático (Figura 1), contendo os verbos “forget”, “remember”, “try” e “need”. A atividade pedagógica, organizada em grande grupo, se desenvolvia de modo que Catarina lia as frases do livro didático em voz alta e solicitava que os demais participantes as completassem, sendo que ela própria também trazia sugestões.

A seguir, apresentamos o dado em análise, dividido em três excertos, a fim de facilitar a leitura e o entendimento da análise interacional<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Uma vez que a ACE questiona a imposição prévia de identidades sociais que se opera por referências a pessoas por termos que nomeiam categorias identitárias estanques externas e entende que a cada momento diferentes identidades ou categorias podem emergir da interação, na análise os participantes não são categorizados a priori como “professor” e “aluno”, usando-se, em vez disso, tão somente nomes próprios (aqui pseudônimos) para sua identificação (Garcez *et al.*, 2014; Garcez, 2002a; Loder 2008).

<sup>6</sup> Nos quadros de imagens utilizados ao longo das transcrições, as flechas e os círculos destacam o direcionamento do olhar e os gestos dos participantes, respectivamente.

**PRACTICE****a** Complete with a verb from the list in the gerund or infinitive.

change finish get meet see send take turn off

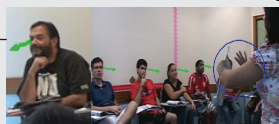
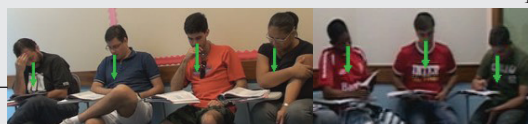
- 1 I don't remember \_\_\_\_\_ his wife. Do you?
- 2 Do we need \_\_\_\_\_ anything? I'm going to the shops.
- 3 Have you tried \_\_\_\_\_ paracetamol for your headaches?
- 4 I'll never forget \_\_\_\_\_ Venice for the first time.
- 5 Please remember \_\_\_\_\_ the lights before you leave.
- 6 Could you take the car to the garage? The oil needs \_\_\_\_\_.
- 7 I tried \_\_\_\_\_ *A Brief History of Time* but I couldn't.
- 8 If you go to Paris, don't forget \_\_\_\_\_ me a postcard.

**b** Tell a partner **two things** that ...

you always **try** to remember to do before you go to bed.  
 you'll never **forget** seeing.  
 need doing every day in the house.  
 you've **tried** to learn to do but couldn't.  
 you can **try** doing if your car won't start.  
 you **need** to do before you get married.  
 you **remember** doing on your first day at school.  
 you shouldn't **forget** to do before you go on holiday.

**Figura 1.** Página 88 do livro didático (Oxenden e Latham-Koenig, 2009).**Figure 1.** Page 88 of the textbook (Oxenden and Latham-Koenig, 2009).**Segmento 1. Excerto 1 (00:21:25-00:21:51)**

- 1 Catarina: >okay-< UH:: you can you try doing if your car 1  
 2 won't start. boys.  
 3 (.)  
 4 Catarina: >↑tell ↓us< please. —  
 5 (0.8)  
 6 Ramiro: °you can try doi[ng ( )°  
 7 Catarina: [what can you try doing if your  
 8 car won't start  
 9 Vicente: >take a bus<  
 10 Marta: [hã.h >hã hã [hã hã hã< ((Ronaldo, Rafael,  
 11 Adriano e Tito sorriem))  
 12 Catarina: [hã:: tr(h)y ta(h)ki(h)ng a b(h)us  
 13 hã.h: NO[:. to the ] car. >what can you try=  
 14 Adriano: [°push:::°]  
 15 Catarina: =doing.< 2  
 16 (1.7) —  
 17 Vicente: ã(.hh):-of::=  
 18 Adriano: =°p[ush::°]  
 19 Tito [°pull::°]  
 20 Marta: [°hã(h)°]  
 21 Catarina: pushing ↑yes?=  
 22 Adriano: =°pushing°  
 23 Catarina: [ pushing ] >m↑hm:<= ((Ramiro movimenta a cabeça))  
 24 Marta: [°pushing°]  
 25 Catarina: =[ you can try pushing ]  
 26 Rafael: [>°but it's not a good ide[a°<]  
 27 Adriano: [ pulshing the car  
 28 (0.6)  
 29 Catarina: >what else?<  
 30 (1.3)



O excerto tem início quando Catarina indaga aos participantes sobre a quinta frase do exercício (“you can try doing if your car won’t start”), selecionando os rapazes<sup>7</sup> da turma para responderem o que se pode tentar fazer quando um carro não funciona. Os participantes têm seus olhares e troncos voltados para baixo, na direção do livro didático (quadro 1). As falas de Ramiro, Vicente, Adriano e Tito (linhas 6, 9, 14 e 19, respectivamente) demonstram que eles se orientam para a solicitação de Catarina. Ela não aceita a sugestão de Vicente de pegar um ônibus (linha 9) e, a seguir, faz gestos com os braços e as mãos em sentido horizontal, indicando a resposta desejada (empurrar o carro), tendo todos os olhares voltados para si (quadro 2). Adriano produz a resposta (linha 18), Catarina o corrige (linha 21), acrescentando a forma do gerúndio (“pushing”), e, então, avalia a resposta nas linhas 23 e 25. Tal sequência mostra-se como uma tradicional sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) (Sinclair e Coulthard, 1975; Mehan, 1985; Garcez, 2006), amplamente utilizada por professores na fala-em-interação de sala de aula.

Percebe-se a clara orientação dos participantes para a atividade proposta por Catarina, que se ocupa de solicitar que os demais completem a frase, selecionar os

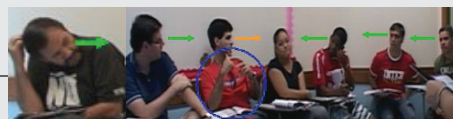
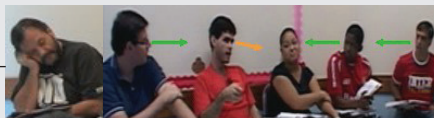
rapazes para fazê-lo, e ratificar e avaliar uma das respostas produzidas, gerenciando a tomada de turnos para que os interagentes cheguem na resposta desejada. No entanto, como veremos a seguir, no excerto 2, Rafael exibe sua oposição à sugestão de empurrar um carro enguiçado e, a partir daí, tem início o momento interacional no qual há um redirecionamento na atividade pedagógica em curso.

É possível notar que, a partir da oposição de Rafael quanto à proposta de empurrar o carro (linha 31), outros participantes o ratificam, por meio de direcionamento de olhar simultâneo (quadro 3). Há um engajamento conjunto na explicação construída por Rafael e Ramiro sobre por que não é recomendável empurrar um carro enguiçado que tem injeção eletrônica, e os interagentes deixam de se orientar para o exercício do livro didático, de completar frases com verbos no gerúndio ou no infinitivo, reconfigurando a atividade pedagógica.

Ao longo das linhas 41 a 65, Rafael constrói, com ajuda de Ramiro, Tito e Catarina, o argumento de que não se deve empurrar os carros modernos, pois os pistões eletrônicos movem-se, o que ocasiona um desajuste na entrada da gasolina. A seguir, Ramiro, também auxiliado por Rafael, Tito e Catarina, acrescenta que empurrar o

### Segmento 1. Excerto 2 (00:21:51-00:23:17)

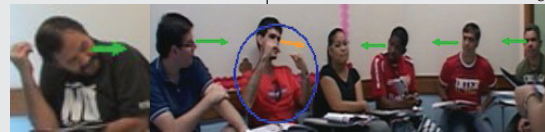
- 29 >what else?<  
30 (1.3)  
31 Rafael: I think it's not a good idea=  
32 Adriano: =°why°=  
33 Catarina: =pushing?  
34 Rafael: yes:  
35 (0.3)  
36 Catarina: °why°  
37 Rafael: push to try to turn on the car?  
38 (0.4)  
39 Catarina: yes.  
40 (0.3)  
41 Rafael: uh::(0.5) the modern ca[rs:] it's ] not =  
42 Ramiro: [°calling ( )°]  
43 Rafael: = recommended to do it  
44 Catarina: ah ↑>really<=  
45 Rafael: =because the:: pistols are elec[tronical]=  
46 Ramiro: [ ye:a:h ]



<sup>7</sup> A partir da seleção de Catarina para que os rapazes digam o que fazer quando o carro enguiça, resta evidente que os participantes estão aqui também tratando de fazer gênero. Optamos por apenas registrar a relevância da questão, cuja complexidade de tratamento analítico requereria espaço além do que dispomos aqui.



47 Rafael: =a:nd you when [ you turn ] you put=  
 48 Ramiro: [engine electronic,]  
 49 Rafael: = the:::  
 50 Ronaldo: °m hm°  
 51 (0,7)  
 52 Ramiro: i:- é:: e-electroni:c,  
 53 (0.6)  
 54 Catarina: é:[:::  
 55 Rafael: [pistols  
 56 Ramiro: engi-engine  
 57 Catarina: an engine ((Catarina direciona olhar para Ramiro))  
 58 Ramiro: engine ((Ramiro direciona olhar para Catarina))  
 59 Rafael: and when you move the car you move to the  
 60 pistol and enter the /ga/- /gæ/- =  
 61 Tito: =[the [gas]  
 62 Catarina: [gas]  
 63 Rafael: the gas and it's  
 64 Ramiro: you have a:=  
 65 Rafael: =a disajustment=  
 66 Ramiro: =sensor sensor  
 67 Rafael: yes yes  
 68 Catarina: ah::  
 69 Ramiro: in the:(1.5) the kind of a (1.6) >I don't know<  
 70 °co-°  
 71 (0.4)  
 72 Rafael: yes >it's::<=  
 73 Ramiro: =correia=  
 74 Rafael: =regulate the car  
 75 Catarina: the::  
 76 (3.2)  
 77 Rafael: sometimes the pro[blems] are=  
 78 Catarina: [chain]  
 79 Rafael: =[the::] ba-battery  
 80 Ramiro: [chain]  
 81 (.)  
 82 Ramiro: you have a sensor in the chain  
 83 Catarina: uh huh:=  
 84 Rafael: =°yes°=  
 85 Catarina: =ah::  
 86 Ramiro: if you: if you: if you: give a:  
 87 (.)  
 88 Tito: pull  
 89 Catarina: if you [ pu:sh, ]  
 90 Tito: [>push push<]  
 91 Ramiro: yeah  
 92 Catarina: if you push ye[ah,  
 93 Ramiro: [and so- the sensor can: can: to::  
 94 (1.7)  
 95 Rafael: >desregulat(h)e< [hã hã hã  
 96 Ramiro: [ye(h)s de(h)sregula(h)te.h=  
 97 Catarina: =can deregulate [>uh huh< ]  
 98 Ramiro: [with the:] the system



carro pode desregular o sensor existente na correia (linhas 64 a 98). Assim, a discordância com relação à sugestão de empurrar um carro enguiçado, que era inicialmente de Rafael, também passa a ser de Ramiro, e o protagonismo da explicação é compartilhado entre eles. A despeito de a explicação técnica que produzem ser correta ou não, ao longo da explicação, Rafael e Ramiro empreendem um custoso trabalho interacional, usando os recursos linguísticos que possuem, enquanto aprendizes de uma língua adicional, ratificando os turnos mutuamente (linhas 46, 67, 72, 84 e 91) e iniciando reparo para busca de palavras<sup>8</sup> dirigidas um ao outro (linhas 49, 69-70, 86, e 93). Eles também direcionam o olhar um para o outro, aliando-se na construção da explicação (quadros 4 a 8).

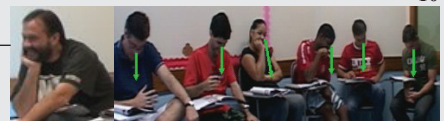
Os dois participantes agem e são tratados como uma única “parte” ou “time” (Lerner, 1993; Kangasharju, 2002). A cada momento, conforme cada um deles acrescenta novos elementos à explicação, os olhares dos demais participantes se direcionam para um e para o outro, deixando evidente sua orientação para a colaboração estabelecida entre Rafael e Ramiro (quadros 4 a 8). Além disso, suas ações são ratificadas pelos demais participantes, por meio de turnos de fala (linhas 44, 50, 68, 83, 85, 97 e 99).

Conforme veremos a seguir, no excerto 3 os participantes orientam-se para a finalização do momento de reconfiguração da atividade pedagógica.

Após Ramiro encerrar seu argumento de que empurrar o carro pode desregular-lo (linhas 96 e 98, excerto 2),

### Segmento 1. Excerto 3 (00:23:17-00:24:15)

- ((13 linhas omitidas))
- 113 Tito: =if you have a twenty four hour support,=
- 114 Rafael: =[hã ỹ [hã ỹ
- 115 Marta: =[hã ỹ [hã ỹ ]
- 116 Tito: =[>support<] you call to the:
- 117 (1.0)
- 118 Tito: assistance
- 119 (0.5)
- 120 Catarina: m::,
- 121 Tito: and uh wait
- 122 (0.4)
- 123 Catarina: yeah [u:h]
- 124 Marta: [°hã] hã°
- 125 Rafael: you can do: like a (.) chupeta=
- ((8 linhas omitidas))
- 134 Catarina: so(h) tru(h)e [oh: my Goodness >okay<
- 135 Rafael: [ he he he he
- 136 Tito: [ hh hh hh hh
- 137 Ramiro: [ hh hh hh hh
- 138 Catarina: †a:i †a:i
- 139 (2.5)
- 140 Rafael: °okay°
- 141 (0.6)
- 142 Catarina: this is-
- 143 (0.2)
- 144 Catarina Tito. this you have to tell,
- 145 (0.6)
- 146 Catarina: you have [to tell everyone this.]
- ((15 linhas omitidas))
- 162 Catarina: =what do you have to do †befo:re you get married
- 163 Adriano too. now, Ronaldo, Adriano and Tito.
- 164 let's go. tell us.



<sup>8</sup> A sequência de busca de palavras é uma sequência de reparo que pode assumir duas trajetórias: ela pode ser resolvida pelo próprio participante que iniciou a busca de palavra ou por outro(s) participante(s). A esse respeito, vide Goodwin e Goodwin (1986).

alguns participantes ainda estão orientados para a explicação (linhas 103 a 112 omitidas), mas Tito começa a sugerir algo diferente: ligar para uma assistência vinte e quatro horas (linhas 113 a 116, 118 e 121). Ele é ratificado pelo direcionamento de olhar (quadro 9) e de risos (linhas 114-115) dos demais participantes. Rafael se alinha com a ação de Tito ao sugerir fazer uma “chupeta” para ligar o carro (linha 125), sendo ratificado pelo riso dos demais participantes (linhas 126 a 137 omitidas). Catarina, então, começa a se orientar para a conclusão do momento de reconfiguração da atividade pedagógica (linhas 134 e 138), e os demais interagentes alinham-se à sua ação, ao olharem simultaneamente para baixo em direção ao livro didático (quadro 10). A participante, então, seleciona Tito (linhas 144 e 146), e os rapazes da turma (linhas 162-164) para completar a frase seguinte do livro didático, “what you need to do before you get married”, retomando a atividade pedagógica que vinha sendo realizada anteriormente. Os demais participantes engajam-se em sua proposta (linhas 147 a 161 omitidas), há uma nova modificação em seu alinhamento conjunto, e a organização da fala-em-interação volta a ser semelhante àquela inicial, com o gerenciamento dos turnos de fala por Catarina.

Vimos no segmento analisado, portanto, que a ação de Rafael deflagradora da reconfiguração da atividade pedagógica (linha 31) foi de natureza desafiliativa (Stivers, 2008), uma vez que o participante se opôs à posição de Catarina de que empurrar o carro estragado seria uma boa ideia. Todos se engajam na construção da explicação de tal oposição, mas fica evidente que eles não querem deixar de realizar a atividade pedagógica de completar frases com verbos no gerúndio ou no infinitivo. É como se dissessem “sim, vamos seguir nesta atividade, mas não vamos sair repetindo asserções em frases que até podem estar certas gramaticalmente, mas que não expressam nosso entendimento do que se deve ou não fazer; precisamos deixar claro que empurrar o carro não é uma boa ideia”.

Catarina, por sua vez, ao longo da explicação construída por Rafael e Ramiro, demonstra que tem interesse e disposição em escutá-los e que as informações trazidas são novas para ela (linhas 44, 68, 83, 85, 97 e 99). Em nenhum momento ela deixa de sustentar esse momento de redirecionamento na aula e as contribuições trazidas pelos alunos, ou seja, não demonstra que a elaboração da explicação da discordância inicial de Rafael, construída de modo conjunto ao longo da interação, é uma perda de tempo ou não faz parte do “fazer aula de língua adicional”.

Note-se que Catarina manifesta isso interacionalmente também ao abdicar do gerenciamento da alocação de turnos e ao assumir um *status* epistêmico inferior ao dos participantes que passam a assumir a posição de explicadores. Ao aceitar esse momento de reconfiguração

da atividade em sua prática pedagógica, Catarina permite que ocorram modificações na organização da fala-em-interação, com a alteração das estruturas de participação. Assim, estabelece-se um novo modo pelo qual os alunos se envolvem na atividade. Conforme se observou nos três momentos interacionais distintos, antes de Rafael manifestar sua oposição, Catarina gerenciava os turnos de fala, selecionando quem iria responder sua demanda, corrigindo a forma dos verbos no gerúndio ou infinitivo sugeridos pelos demais participantes e avaliando as respostas dadas (excerto 1). A partir do início da reconfiguração da atividade pedagógica (excerto 2), as correções realizadas pela participante não dizem mais respeito à forma do verbo, mas sim a itens linguísticos utilizados por Rafael e Ramiro na construção da justificativa da discordância (linhas 57, 89 e 97). Catarina também deixa de selecionar quem irá responder às suas perguntas e de alocar os turnos de fala, abrindo espaço para que os alunos possam atuar com protagonismo na atividade pedagógica, tornando-a significativa para todos. Para exibirem, sustentarem e justificarem sua oposição ao encaminhamento sugerido por Catarina, os alunos lançam mão de diferentes habilidades interacionais e linguísticas na língua adicional que estão aprendendo, acrescentando assim novos elementos à atividade pedagógica em que estão envolvidos.

### Vamos falar de ícones de lá e daqui?

O segundo segmento a ser apresentado é de gravação feita na mesma turma de nível intermediário, porém em aula ocorrida duas semanas depois. Diante de restrições de espaço, optamos por descrever determinados momentos da interação, ao invés de apresentar a transcrição completa<sup>9</sup>.

A aula teve início quando Catarina abriu a página do quadro interativo (Figura 2) e propôs a tarefa pedagógica ao ler, em voz alta, as duas frases ali escritas (“*Talking about icons...*” e “*What is the icon of... culture?*”), exemplificar com a nacionalidade brasileira e solicitar que os participantes nomeassem ícones dessa nacionalidade, sendo atendida prontamente.

Catarina cobriu com o braço a palavra “*English*” escrita no quadro interativo e solicitou que os demais participantes mencionassem outras “culturas”, além das que constam no quadro, e seus respectivos ícones. Os participantes passaram, então, a nomear ícones das culturas italiana, mexicana, alemã e escocesa, concomitantemente, tendo seus olhares voltados para Catarina.

A atividade pedagógica se desenvolvia por encadeamento de sequências estendidas de Iniciação-Resposta-Avaliação em unidades inteiras de tratamento de um tema

<sup>9</sup> O segmento completo pode ser acessado em Baumvol (2011).





**Figura 2.** Página do quadro interativo ao início da atividade pedagógica.

**Figure 2.** Page of the interactive board at the beginning of the pedagogical activity.

(Mehan, 1985)<sup>10</sup>, levando a cabo três ações principais: (1) nomear uma nacionalidade; (2) mencionar ícones dessa nacionalidade; e (3) ratificar, repetir ou produzir comentários avaliativos em relação ao ícone mencionado por outro participante. Ao longo dessas sequências repetidas e modeladas, Catarina atuava como protagonista ao organizar as contribuições dos participantes e suas diferentes orientações simultâneas para nomear nacionalidades e ícones, gerenciando os turnos de fala, orquestrando a atividade pedagógica e ratificando ou avaliando as falas por meio de movimentos corporais, gestos e direcionamentos de olhar.

Assim como no segmento 1, apresentaremos este segmento em três excertos: antes, durante e após a reconfiguração da atividade pedagógica. O primeiro excerto inicia quando Rafael acrescenta a nacionalidade escocesa para a atividade pedagógica que estava sendo realizada.

A partir do turno de fala de Rafael (linha 66), os participantes passam a nomear os ícones “whisky” e “skirt”, ratificando e avaliando uns aos outros (linhas 72 a 78). Adriano, então, inicia reparo para realizar uma busca de palavra, evidenciada pelo alongamento na palavra *the*: e pelas pausas (linha 78). Catarina leva a cabo o reparo ao oferecer o item “bagpipe” (linha 79) e, a seguir, com todos os olhares voltados para ela (quadro 1), produz um som em volume mais alto, que parece imitar a gaita de

foles (linha 82), gesticulando como se estivesse tocando o instrumento. Logo em seguida, Catarina produz um turno de fala bastante longo, se comparado aos anteriores, em que faz uma explanação sobre o funcionamento da gaita de foles e o que é preciso fazer para tocá-la (linhas 87, 89, 90, 92). Tito e Ramiro ratificam a explicação por meio da repetição do item “bagpipe” (linhas 89 e 91), e todos os participantes têm o olhar direcionado para Catarina, exceto Vicente (quadro 2).

A análise interacional multimodal mostra que, desde o momento em que Catarina começa a gesticular como se estivesse tocando a gaita de foles e produzir os sons, Vicente passa a exibir sinais de “desconforto”<sup>11</sup>, que evidenciam seu desalinhamento com a ação de Catarina. O participante olha para os demais, ri e realiza movimentos de não assentimento com a cabeça em sentido horizontal. Em seguida, mexe bruscamente seu tronco para trás, retira a mão de perto da boca, franze a testa e faz uma careta, enquanto prossegue em movimentos horizontais com a cabeça (quadro 3). No excerto 2, veremos que, a partir dessa ação de Vicente, os demais participantes deixam de se orientar para a atividade pedagógica em curso e modificam seu alinhamento conjunto.

Após Catarina ter encerrado sua explicação sobre o funcionamento da gaita de foles (excerto 1), Vicente toma o turno, dizendo *I prefer Zé da Folha* (linha 94). Nesse momento, todos os participantes viram-se e direcionam o olhar simultaneamente para Vicente (quadro 4), e ocorre uma mudança de orientação conjunta. Amanda e Tito imediatamente riem (linhas 96 e 97), enquanto Catarina inicia reparo ([hã?], linha 96). Vicente direciona o olhar para ela e indaga se ela lembra do Zé da Folha (linha 98), gesticulando com as mãos como se segurasse algo perto de sua boca. Ramiro, por sua vez, demonstra que não sabe de quem Vicente está falando, ao realizar um pedido de informação (linha 100), que é repetido na linha, quando diz *he's a singer?* (linha 116).

A seguir, Vicente e Tito oferecem subsídios para a busca do entendimento de quem é Zé da Folha, dizendo que se trata de um senhor que toca música na Rua da Praia<sup>12</sup>, em Porto Alegre (linhas 103, 104, 107, 110, 112 e 120), com uma folha<sup>13</sup> (linhas 121 e 124). Ao longo da interação, a busca por identificar “de quem estamos falando” está dispersa entre vários participantes, e Vicente e Tito agem em conjunto, se ocupando de dar elementos para construir a explicação.

<sup>10</sup> O autor foi o primeiro a identificar que, em uma aula, a interação entre professor e alunos pode ocorrer não apenas pelas elocuições adjacentes da sequência IRA, mas sim, em trechos mais longos de interação, por “conjuntos relacionados por tópico” (*topically related sets*), nos quais as avaliações do professor não se dão após cada resposta do aluno, mas ao final do conjunto de tópicos (Mehan, 1985, p. 121-122).

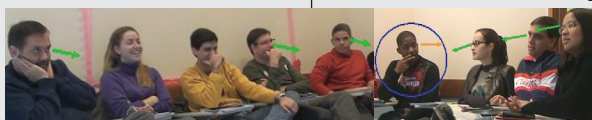
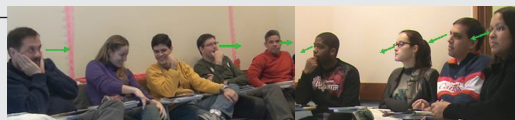
<sup>11</sup> Frank (2010, p. 133) aponta que os participantes demonstram desconforto por meio de pistas que funcionam como índices para que os participantes sinalizem uns aos outros que algo está dando errado, isto é, eles exibem, por meio desses sinais, “desalinhamento e assincronia entre suas ações”.

<sup>12</sup> Nome antigo e popular de rua no centro da cidade de Porto Alegre, cujo nome oficial é Rua dos Andradas.

<sup>13</sup> Ao longo dos anos, Zé da Folha tornou-se um verdadeiro “personagem” da cidade de Porto Alegre, tendo sido objeto de diversas reportagens e vídeos, facilmente encontrados na internet, por exemplo no jornal Diário Gaúcho de 04/04/2011 (Waskow, 2011).

## Segmento 2. Excerto 1 (00:05:50-00:06:49)

- 66 Rafael: [the Sco:ttish]  
 67 (1.2)  
 68 ((Catarina estala os dedos))  
 69 Catarina: Scotland the:,  
 70 (.)  
 71 Vicente: Scotti[ sh ]  
 72 Rafael: [whis][ky]  
 73 Taís: [ski ][rt ] >he[ he he he [he he he ]=  
 74 Rafael: [ °hã hã hã[hã hã hã° ]=  
 75 Catarina: [ whi:sky [ye::::s:  
 76 Marta: [°whisky [ >yeah<° ]=  
 77 Vicente: [°>whisky<°]=  
 78 Adriano: =whisky and the:: (0.5) that song, (0.6) that [you 1  
 79 Catarina: [>the bagpipe<= —————  
 80 Adriano: =yes
- 81 Catarina: ((imita som do instrumento))  
 82 ↑TÃ:: ↑NÃ: ↓NÃ:: >NÃ:NÃ:NÃ: [NÃ:<] ————— 2  
 83 Vicente: [°ha ] haha°
- ((faz movimento com a cabeça))  
 84 Ramiro: bag? pipe  
 85 Catarina: bagpipe  
 86 (0.3)  
 87 Catarina: BAG >you have a< ba::g [>and the things and<]=  
 88 Tito: [°<ba:gpi:pe>° ]  
 89 Catarina: =then you blow here (.) and you press: (0.5)  
 90 [this with the wind] you know.(.) for the wind to= 3  
 91 Ramiro: [°>bagpipe(h)<(h)° ]  
 92 Catarina: =go yeah? you have to press here  
 93 (.)

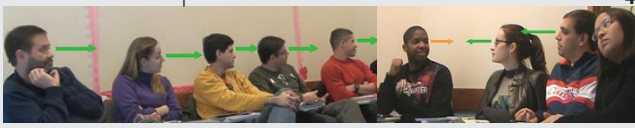




No entanto, a partir do momento em que Catarina indaga se Zé da Folha é escocês [he´ s:: uh:: ] ↑Scottish? (linha 128), configura-se uma polarização da dinâmica interacional: de um lado, Catarina; do outro, os demais participantes, que agem como uma só “parte” ou time (Lerner, 1993; Kangasharju, 2002). Percebe-se que há dois sentidos em paralelo para o que está acontecendo. Catarina, voltada para a atividade pedagógica de nomear ícones escoceses, questiona se Zé da Folha é escocês, tratando a fala de Vicente como possivelmente fora de propósito diante de suas expectativas, como se indagasse “por que isso de Zé da Folha agora em meio a este momento da atividade pedagógica de nomear ícones escoceses?”. Os demais participantes, por sua vez, respondem em meio a muitas risadas, brincando com o

“absurdo” de ela perguntar se Zé da Folha é escocês. Ainda presa à atividade pedagógica, Catarina, pergunta se Zé da Folha é um ícone (linha 149), e Vicente diz que sim, enquanto Tito afirma que é um ícone de Porto Alegre (linhas 152 e 153).

A seguir, uma nova sequência interacional tem início: Catarina exhibe sua mudança de *status* informacional (linha 154) e explicita seu novo entendimento de que Vicente não está mencionando um ícone escocês e sim está falando de música (linha 154 e 156), ou seja, de que agora entendeu que a contribuição de Vicente não é no sentido de nomear um ícone escocês, mas sim está relacionada com música. Nesse momento, a participante realiza a próxima ação relevante após o turno de Vicente I prefer Zé da Folha (linha 94). Catarina rebate

## Segmento 2. Excerto 2 (00:06:50-00:07:42)

- 94 Vicente: I prefer Zé da Folha ————— 4  
 95 (0.4)  
 96 Amanda: >HÁHÁHÁhahaha< 
- 97 Tito: [f(h) (h)] ((Tito ri))  
 98 Vicente: remember Zé da Folha?=  
 99 Ramiro: =Zé da Folha?((direciona olhar para Vicente))  
 100 Vicente: Zé da Folha  
 101 Tito: <Zé da [ fo:lha ]> ((Tito e Marta sorriem))  
 102 Vicente: [in he:re] in Porto Alegre  
 103 Adriano: Zé da Folha  
 104 Tito: tac tac ((faz barulho de batida de pé no chão  
 105 marcando ritmo) 5  
 106 Amanda: >hãhãhãhá<   
 107 Tito: that old [man=—————  
 108 Rafael: [hahahahaha=  
 109 Adriano: [hahahahaha=  
 110 Tito: =[that old man who]=  
 111 Amanda: [ I know I know ]  
 112 Tito: =[plays uh:]  
 113 Adriano: =[haha come]on: h]hahahah=  
 114 Rafael: =[hahahahhahahaha]hahaha=  
 115 Ramiro: [he's a singer? ]((direciona olhar para Vicente))  
 116 Vicente: [yeah]((direciona olhar para Ramiro))  
 117 Adriano: =[haha]ha ]  
 118 Rafael: =[haha]ha ]  
 119 Catarina: [musi]c?=  
 120 Tito: mu[sic in: (.) ] Rua da Praia  
 121 Vicente: [>with a folha<]  
 122 Ronaldo: <↑AH::: yes>  
 123 Rafael: [<↑AH:::> yes]  
 124 Vicente: [with a folha ] ((direciona olhar para Ramiro))  
 125 Tito: he sings ( )tac tac tac tac((faz barulho de  
 126 batidas de pé no chão))  
 127 Marta: [°(>I don't remember<)°]  
 128 Catarina: [ he's:: uh:: ] ↑Scottish?  
 129 (.)  
 130 Adriano: [no [(h) (h) há]  
 131 Vicente: [ NO:::  
 132 Tito: [NO(h)haha]ha[haha hahaha ]  
 133 Amanda: [NO(h)hãhá]há[háha hahaha ]=  
 (( 9 linhas omitidas))  
 143 Vicente: [>he's gaúcho he's gaúcho<] 6  
 144 Amanda: =[hahaha]  
 145 Marta: =[hahaha]—————   
 146 Rafael: =[hahaha]  
 147 Ronaldo: =[hahaha] gaúcho  
 148 Amanda: [°>gaúcho<°]  
 149 Catarina: [ he's an ] ico[n? ]  
 150 Adriano: [(>ga]úcho instead of<)  
 151 (.)

- 152 Vicente: [I think ↑so]  
 153 Tito: [icon from ]Porto Alegre=  
 154 Catarina: =AH: NO AH: [NO you're]=  
 155 Adriano: [icon from]  
 156 Catarina: =ta[lking about mu:sic ]=  
 157 Vicente: [from- from Porto Aleg]re  
 158 Catarina: = [AH:: okay.]  
 159 Tito: [about music]
- 160 Adriano: icon from Rio Grande do Sul [country]  
 161 ((direciona olhar para Rafael))  
 162 Catarina: [ah: no ] but  
 163 bagpipes are so: beautiful bá:: lots of bagpipes  
 164 playing together [ ↑a:::::::::::::::::::: ]  
 165 Tito: [have you ever tried to play]—  
 166 with a:f- (.) tree uh::  
 167 (.)  
 168 Vicente: with- uh::uh: >h.hãhãhã< —  
 169 Ramiro: °(with the:)the paper°  
 170 Vicente: ↑há↑há↑há[hahahah [haha=  
 171 Tito: [°hahaha°[hãhã=  
 (( 6 linhas omitidas))
- 

a opinião do participante, discordando e valorizando o instrumento musical gaita de foles em detrimento do Zé da Folha e seu instrumento e, ao mesmo tempo, tenta retomar o foco da atividade pedagógica de nomear ícones escoceses (linhas 162 e 164). As ações de Catarina neste caso sinalizam menos disposição para acomodar a reconfiguração da atividade pedagógica de nomear ícones, e ela segue focada no que parece ser seu destino final, que é chegar ao ícone inglês Shakespeare, tópico da próxima lição do livro didático.

Como resposta a Catarina, Tito a desafia a tocar música com uma folha (linhas 165-166), mantendo sua aliança com Vicente e, pode-se dizer, rebatendo a explicação anterior de Catarina sobre o funcionamento e complexidade da gaita de foles, opondo-se a toda a *performance* e explicação da participante sobre a complexidade de tocar tal instrumento, feita no excerto 1. Em meio a risos, Catarina atende ao desafio e pega uma folha de papel para aproximá-la da boca com as duas mãos, finalmente se orientando para a proposta dos demais participantes.

A análise acima demonstra que a reconfiguração da atividade pedagógica, deflagrada pelo turno de Vicente de linha 94, produz uma ação de natureza de desalinamento, que vai em direção oposta às ações que vinham sendo realizadas pelos participantes e ocasiona uma quebra na organização da atividade. A formação de um novo alinhamento conjunto se dá pelas ações e pelos sinais multimodais exibidos pelos participantes, que se

engajam em resolver duas questões de entendimento: a identificação de quem é Zé da Folha e qual a relação da contribuição de Vicente com a atividade pedagógica, ou seja “por que isso aqui e agora?”. Ao longo da interação, as ações de Vicente (turno de linha 94), e depois de Tito, Vicente e Ramiro (linhas 165-169), opõem-se às ações anteriores de Catarina, ao manifestarem que “se é para falar de uma performance complexa, de um instrumento difícil de ser tocado, aqui bem perto de nós temos o Zé da Folha, que toca com uma folha”.

No próximo excerto, veremos que os participantes retomam a atividade pedagógica, voltando a nomear nacionalidades e seus ícones, diante da solicitação de Catarina para que sejam citados ícones da “cultura inglesa”.

Após Catarina orientar-se para o desafio lançado por Tito, pegando um pedaço de papel com as mãos e o aproximando da boca (excerto 2), a participante começa a se orientar para o final do momento de reconfiguração da atividade pedagógica, ao dizer okay. (linha 178). Segue-se um breve intervalo, Catarina aponta o dedo para o quadro interativo onde está escrita a palavra “English” e convoca os demais participantes a nomearem ícones da nacionalidade inglesa. A partir desse momento, todos os olhares voltados para Catarina (quadro 9), a organização interacional volta a ser parecida com aquela anterior à reconfiguração da atividade pedagógica. Rafael menciona o chá como um ícone inglês (linha 180); Ramiro cita os “hooligans” (linha 181); e Taís menciona o chá das

**Segmento 2. Excerto 3 (00:07:42-00:00:07:59)**

178 Catarina: [hahaha (.) ha(h)(h)(h)okay.(.) ENglish then.  
 179 English. >icon of English<  
 180 Rafael: tea[ (h)ha(h)ha(h)ha(h)ha(h)=  
 181 Ramiro: [hooligans  
 182 Catarina TE:[::A  
 183 Vicente: [°>hoo(h)liga[ns<° ]  
 184 Taís: [°tea°]  
 185 Rafael =[hahaha[hahahaha[ahahaha ]  
 186 Catarina [hoolig[ans haha[ahahaha ]  
 (( 4 linhas omitidas))  
 191 Taís: [five o'clock tea]  
 192 Catarina: tea. >what time is tea? what time is tea?<  
 193 Vicente: [ fi[:::ve ]  
 194 Ramiro: [ fi[:::ve ]  
 195 Taís: [five [o'clock]  
 196 Rafael: [ five ]  
 197 Catarina: five o'clock tea  
 198 Ramiro: [hahaha]  
 199 Rafael: [hahaha]



cinco (linha 191). Catarina, por sua vez, ratifica e avalia a contribuição dos participantes (linhas 182, 186 e 197). Ainda no turno de linha 192, a participante pergunta por duas vezes qual o horário do chá; Vicente, Ramiro, Taís e Rafael produzem a segunda parte do par em sobreposição (linhas 198-201); e Catarina avalia as respostas ao dizer *five o'clock tea* (linha 202). Nesse último turno, fica demonstrado que a pergunta de Catarina era de resposta conhecida e que estamos diante de uma sequência triádica de Iniciação-Resposta-Avaliação.

Nesse excerto, fica evidente que os participantes, ao retomarem a realização da atividade pedagógica de nomear ícones, dão fim ao momento de reconfiguração. O novo alinhamento conjunto evidencia-se com Catarina voltando a orquestrar a interação, a gerenciar os turnos de fala, ter os olhares dos participantes voltados para si, e com a ocorrência de uma sequência IRA. Os turnos de fala produzidos são mais curtos, e os participantes valem-se da repetição de itens linguísticos trazidos por outros para ratificarem suas contribuições.

A análise do segmento 2 demonstra que as sequências IRA estendidas, por meio das quais a atividade pedagógica de nomear ícones se desenvolvia, são modificadas quando Vicente diz *I prefer Zé da Folha* (linha 94). Esse turno de fala desencadeia a reconfiguração da atividade pedagógica ao realizar uma ação em desalinhamento àquelas que estavam sendo levadas a cabo pelos participantes até então na atividade pedagógica de nomear ícones. A partir disso, forma-se um novo alinhamento conjunto entre os interagentes, evidenciado pelas ações implementadas, bem como pelos aspectos multimodais

constituintes de tais ações. Os participantes passam a se envolver na resolução de problemas de entendimento relacionados ao Zé da Folha, ocorrendo uma quebra na organização da tomada de turnos e uma mudança em seu modo de participação. Nota-se que os alunos agem buscando um maior protagonismo no direcionamento na atividade pedagógica em andamento. Eles tomam turnos para falar da existência de um instrumento exótico, tocado “aqui mesmo em Porto Alegre”, agindo no sentido de tornar relevante aquilo que querem fazer naquele momento e como querem fazê-lo. Com a saída temporária do controle da atividade pedagógica por Catarina, a participante implementa ações para retomar o controle da atividade e seguir seu planejamento, estabelecendo-se, assim, uma disputa entre Catarina e os demais participantes sobre “o que vamos fazer aqui e agora”.

### Considerações finais

A análise microinteracional empreendida revelou que, em ambos os segmentos, os momentos interacionais de reconfiguração da atividade pedagógica foram construídos de modo local e contingente pelos participantes e envolveram: (1) uma ação deflagradora realizada por um dos participantes que não detém o mandato institucional; (2) a formação de um novo alinhamento conjunto dos participantes, evidenciado pelas ações realizadas e pela exibição de sinais multimodais (direcionamentos de olhar e movimentos de cabeça e tronco); (3) mudanças na organização da fala-em-interação e na estrutura de participação, com o gerenciamento de turnos mais local pelos interagentes, no



qual não há mais pré-alocação dos turnos, nem orquestração da atividade pedagógica pela participante Catarina; (4) a afiliação de outro(s) participante(s) com a posição tomada por quem produziu a ação deflagradora da reconfiguração, em colaborações evidenciadas pelo direcionamento de olhar e pela realização de gestos, e especificamente por pedidos e fornecimentos de ajuda em sequências de busca de palavras; e (5) um complexo e intenso trabalho interacional realizado pelos participantes, que mobilizam competências linguísticas e interacionais e renegociam localmente diferentes categorias de pertencimento.

No entanto, a reconfiguração da atividade pedagógica do segmento 2 apresenta importantes distinções em relação àquelas do segmento 1, uma vez que: (1) a ação deflagradora é de desalinhamento, e não de desafiliação; (2) não é sustentada por Catarina; (3) envolve grande mudança na organização sequencial da fala-em-interação na atividade pedagógica em curso, que vinha sendo desenvolvida por sequências básicas de Iniciação-Resposta-Avaliação; e (4) é constituída por um movimento de oposição dos demais participantes ao encaminhamento proposto por Catarina.

No segmento 1, os participantes sustentam o momento de reconfiguração da atividade pedagógica a partir de uma discordância em relação à sugestão de Catarina de empurrar o carro enguiçado. Eles agem para dar sentido ao que estão falando, enquanto praticam o emprego de verbos no gerúndio ou no infinitivo na língua adicional, mas não deixam de aderir à atividade pedagógica proposta por Catarina. Já no segmento 2, os interagentes reconfiguram a atividade pedagógica por um movimento de desalinhamento em relação à uma ação de Catarina e deixam de aderir à sua proposta de nomear ícones escoceses. Eles se mostram orientados para falar sobre alguém que toca um instrumento exótico dentro de sua realidade local (a cidade de Porto Alegre) e tornam relevante “o que querem fazer e como”, propondo algo que se opõe ao que era projetado por Catarina.

Na primeira ocorrência de reconfiguração da atividade pedagógica, Catarina abre espaço para que os demais participantes tornem mais significativa a atividade pedagógica de completar as frases do livro didático e usem a língua adicional para construir a discordância e a explicação conjuntamente. Na segunda ocorrência de reconfiguração, no entanto, as ações de Catarina demonstram que ela segue fixada em seu planejamento pedagógico e que ela age para tentar retomar o controle e o foco da aula, estabelecendo-se assim uma organização interacional conflituosa, na qual duas partes disputam a realização da atividade pedagógica. Nesse caso, a participante deixa de se orientar para as oportunidades de uso da língua adicional e, consequentemente, de aprendizagem, que poderiam advir das contribuições dos demais participantes.

É importante destacar que, ao longo das treze horas de gravações geradas para a pesquisa de Baumvol

(2011), apenas três ocorrências de reconfiguração foram encontradas (duas analisadas no presente trabalho), sendo todas breves se comparadas aos outros momentos em que há uma orientação conjunta dos participantes para a realização de atividades pedagógicas e para a participação do modo proposto por Catarina. Tal fato parece estar relacionado: (1) à desigualdade entre os recursos de domínio da linguagem natural de que Catarina e os demais participantes dispõem; e (2) a uma possível dificuldade de Catarina, como de resto qualquer professor, de lidar com múltiplas demandas simultaneamente, tais como ouvir as contribuições dos alunos, seguir o livro didático, preparar os alunos para uma futura prova e, especificamente no segundo segmento, chegar ao ícone inglês “Shakespeare”, tópico da próxima lição do livro didático.

Portanto, os dados permitem concluir que uma orientação rígida do professor para a meta-fim institucional pode chegar a comprometer a aceitação de contribuições dos alunos, e, consequentemente, a possibilidade de que eles realizem diferentes ações por meio do uso da língua adicional, sem que, necessariamente, haja tensão e conflito. Há momentos em que o professor pode (e deve) “largar o controle” e embarcar na proposta dos alunos, como ocorreu na primeira ocorrência de reconfiguração da atividade pedagógica analisada. Como visto, o engajamento na reconfiguração da atividade pedagógica possibilitou que os alunos aprendessem a participar de um modo diverso do proposto pela professora, com protagonismo no direcionamento da atividade, e mobilizassem diferentes competências interacionais na língua adicional, a fim de coordenarem e ajustarem suas ações mútuas.

Desse modo, a incursão analítica realizada pretende trazer contribuições não apenas para pesquisadores e educadores da linguagem, mas também a todos interessados em repensar suas práticas pedagógicas dentro da organização contemporânea da fala-em-interação de sala de aula, na qual a participação dos alunos não se restringe a realizar ações que seguem a mesma direção projetada ou esperada pelo professor. Mostra-se fundamental uma reflexão acerca da necessidade do desenvolvimento de habilidades docentes que se adaptem às situações locais e contingentes de cada atividade pedagógica e que estejam abertas para as potenciais habilidades linguísticas e interacionais que podem emergir. Assim, o professor pode atuar de modo consciente em relação à possibilidade de inclusão de novos objetos de aprendizagem em suas aulas, que podem se mostrar, para os envolvidos, tão relevantes quanto aqueles previstos no planejamento pedagógico.

## Referências

- ABELED, M. de la O.L.; FORTES, M.S.; GARCEZ, P.M.; SCHLATTER, M. 2014. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53(1):131-144.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100007>

- ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. (orgs.). 1984. *Structures of social action*. Cambridge, Cambridge University Press, 464 p.
- BAUMVOL, L.K. 2011. *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Porto Alegre, RS. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 172 p.
- CLARK, H.H. 1996. The use of language. In: H.H. CLARK, *Using language*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-25. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620539.002>
- DREW, P.; HERITAGE, J. 1992. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 580 p.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. 2002. "O quando" de um contexto. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística interacional*. São Paulo, Loyola, p. 215-234.
- FIRTH, A.; WAGNER, J. 2007. S/FL learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91(5):800-819. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>
- FRANK, I. 2010. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 170 p.
- GARCEZ, P.M. 2002a. Transcrição como teoria: A identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: L.P. MOITA LOPES.; L.C. BASTOS (orgs.), *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, Mercado das Letras, p. 83-95.
- GARCEZ, P.M. 2002b. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *paLavra*, 8:54-73.
- GARCEZ, P.M. 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, 4(1):66-80.
- GARCEZ, P.M.; BULLA, G.S.; LODER, L.L. 2014. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, 30(2):257-288. <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>
- GARDNER, R. 2013. Conversation analysis in the classroom. In: J. SIDNELL; T. STIVERS (orgs.), *The handbook of conversation analysis*. Oxford, Wiley-Blackwell, p. 593-611.
- GARFINKEL, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 288 p.
- GOFFMAN, E. 2002. Footing. In: B.T. RIBEIRO; P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística interacional*. 2ª ed., São Paulo, Loyola, p. 107-148.
- GOODWIN, C. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10):1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- GOODWIN, C.; GOODWIN, M.H. 1986. Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1-2): 51-75.
- GOODWIN, C.; GOODWIN, M.H. 2004. Participation. In: A. DURANTI (org.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, p. 222-244.
- JONES, R.; THORNBORROW, J. 2004. Floors, talk and the organizations of classroom activities. *Language in Society*, 33:399-423. <https://doi.org/10.1017/S0047404504043040>
- KANGASHARJU, H. 2002. Alignment in disagreement: forming oppositional alliances in committee meetings. *Journal of Pragmatics*, 34:1447-1471. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00073-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00073-5)
- LERNER, G. H. 1993. Collectivities in action: establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text*, 13(2):213-245. <https://doi.org/10.1515/text.1.1993.13.2.213>
- LODER, L.L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: L. LODER; N.M. JUNG (orgs.), *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Porto Alegre, Mercado de Letras, p. 127-160.
- MARKEE, N.; KASPER, G. 2004. Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88(4):491-500. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-.x>
- MAYNARD, D.W. 1984. *Inside plea bargaining: The language of negotiation*. New York, Plenum, 257 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0372-3>
- MEHAN, H. 1985. The structure of classroom discourse. In: T. VAN DIJK (org.), *Handbook of discourse analysis*. Londres, Academic Press, vol. 3, p. 119-131.
- MONDADA, L. 2006. Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8(1):117-129. <https://doi.org/10.1177/1461445606059561>
- MONDADA, L.; DOEHLER, S.P. 2004. Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88(4):501-518. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-15-.x>
- OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. 2009. *English File Upper-intermediate student's book*. Oxford, Oxford University Press, 160 p.
- PEKAREK DOEHLER, S. 2012. Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In: *The Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, Wiley-Blackwell, p. 1-8. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0217>
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. 2005. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, 7(12):1-67.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. 1975. Towards an analysis of discourse. In: M. Coulthard (org.), *Advances in spoken discourse analysis*. Londres, Routledge, p. 1-34.
- SCHEGLOFF, E.A. 2007. *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge, Cambridge University Press, xvi + 300 p.
- SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2):361-383. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2012. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, Edelbra, 176 p.
- STEENSIG, J.; LARSEN, T. 2008. Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions. *Discourse Studies*, 10(1):113-132. <https://doi.org/10.1177/1461445607085593>
- STIVERS, T. 2008. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1):31-57. <https://doi.org/10.1080/08351810701691123>
- WASKOW, D. 2011. Personagens da Cidade: o som das folhas do Zé. *Diário Gaúcho*. Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia/2011/04/personagens-da-cidade-o-som-das-folhas-do-ze-3262634.html>. Acesso em: 29/05/2017.

Submetido: 15/07/2016

Aceito: 26/04/2017

## Anexo

**Convenções de transcrição**

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de timbre (mais agudo e mais grave)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[     ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
(     )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
<b>CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO REFERENTES A ELEMENTOS NÃO VERBAIS</b>		
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, p. ix-xvi) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction*.