

Artigos

O fazer ser professor/a: o trabalho interacional de professoras de língua inglesa em sequências instrucionais

Doing being a teacher: the interactional work of EAL teachers in instructional sequences

Fernanda Andrioli*
Ana Cristina Ostermann**

RESUMO

O processo de ensinar e aprender uma língua adicional concretiza-se largamente através da interação. Ao pensarmos no processo de ensinar e aprender uma língua adicional, a interação torna-se ainda mais importante. Este artigo examina o trabalho interacional de professoras de língua inglesa a fim de identificar os recursos que compõem esse trabalho e, assim, contribuir para o entendimento mais detalhado do que se refere por ‘fala do/a professor/a’. Para tanto, analisamos 15 sequências de instruções para tarefas que foram gravadas em áudio e vídeo durante aulas de língua inglesa de um curso de idiomas. Empregamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Multimodal Etnometodológica (Sacks, 1992; Schegloff, 2007; Mondada, 2014; Konrad; Ostermann, 2020) para investigar o desenrolar, segundo-a-segundo, do trabalho interacional das professoras. Identificamos que uma característica comum a essa prática é o ajuste exuberante ao/à interlocutor/a, que acontece a partir de duas estratégias principais: (1) a teatralização interacional – através de movimentos corporificados e elementos prosódicos; e (2) a alternância de código linguístico. As análises também revelam que esses ajustes demonstram uma orientação das professoras para um fazer entender por parte dos/as estudantes.

Palavras-chave: *trabalho interacional; professor/professora de língua adicional; Análise da Conversa Multimodal Etnometodológica; ajuste ao interlocutor*

* Instituição Evangélica de Novo Hamburgo. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4243-3635>. E-mail: fernanda.a@ienh.com.br.

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul - Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9017-6314>. E-mail: ana.cristina.ostermann@gmail.com.

ABSTRACT

The process of teaching and learning is primarily accomplished through interaction. Interaction plays an even more significant role when we discuss the process of teaching and learning an additional language. This paper examines the interactional work of EAL teachers in order to identify recurrent resources that constitute this work and thus contribute to a broader understanding of what is referred to as ‘teacher talk’. We analyze 15 instructional sequences that were audio and video-recorded during EAL lessons in a private course. We conduct a moment-by-moment analysis of teachers’ interactional work using Ethnomethodological Multimodal Conversation Analysis (Sacks, 1992; Schegloff, 2007; Mondada, 2014; Konrad; Ostermann, 2020). We have identified that a common feature of this practice is the exuberant adjustment, which is accomplished through two main strategies: (1) interactional dramatization – by embodied actions and prosodic elements – and (2) code-switching. In addition, the analysis reveals that these adjustments demonstrate the teachers’ orientation toward students’ understanding.

Keywords: *interactional work; ESL / EAL teachers; Ethnomethodological Multimodal Conversation Analysis; recipient design*

1. Introdução

O processo de ensinar e aprender algo concretiza-se através da interação – seja com um objeto, com uma tela, com um/a professor/a ou com um/a colega. Ao pensarmos no processo de ensinar e aprender uma língua adicional, a interação torna-se ainda mais importante, uma vez que a língua em foco é tanto objeto de estudo, quanto meio para consolidar a aprendizagem. Talvez por essa característica, a constituição da fala dos/as professores/as de línguas atraia o interesse de estudiosos/as de diferentes áreas. Conforme Barua (2008, p. 13), “há um lado teatral inevitável atrelado ao ensino de línguas”. No excerto 1, transcrito da série de televisão *Friends*, podemos perceber esse lado teatral mencionado por Barua.

Excerto 1

01 TEA: joey you have a <WONDERFUL> accent
 02 (4,0)
 03 JOE: thank you
 ((linhas omitidas))
 11 TEA: let's get started (.) I hope that everybody practiced
 12 countin' to ten over the *weekend*
 13 *acena cabeça p. baixo e p. cima*
 14 STU: si.
 15 STU: yes.
 16 (1,0)
 17 TEA: let's do it <together>
 18 (0,5)
 19 TEA: *<on[e]>]
 20 *levanta indicador direito*
 21 STU: [one::]

Nota: Cena disponível no YouTube (00:24 até 00:54) <https://www.youtube.com/watch?v=TnWmWalfbwA>.

A professora, ao avaliar positivamente a pronúncia do aluno Joey, realiza diferentes modificações prosódicas em sua fala, como a produção do adjetivo “*wonderful*” em velocidade mais lenta e volume mais alto, e com ênfase na primeira sílaba da palavra (l. 1). Também o numeral “*ten*” é produzido com ênfase (l. 11), e “*together*” (l. 17), em velocidade reduzida. Por fim, quando a professora inicia a contagem – com a qual a turma é convidada a se engajar – o numeral “*one*” (l. 19) é produzido mais lentamente e acompanhado da ação corporificada que representa esse número. Essas são marcas de produção frequentemente associadas ao contexto pedagógico: verbalização mais pausada e enfática e uso exacerbado de recursos corporificados (Eskildsen, 2011; Kääntä, 2012).

O interesse na investigação da fala do/a professor/a de línguas adicionais não é uma novidade, com pesquisas conduzidas ao longo dos anos a partir de diferentes perspectivas. Cullen (1998), por exemplo, argumenta que a fala do/a professor/a foi por muito tempo classificada como “boa” quando apresentava características de comunicação autêntica e real. Porém, segundo o autor, essa classificação era muito simplista, pois aspectos como (1) o tipo de perguntas que os/as professores/as fazem; (2) as modificações na produção da fala para interagir com os/as estudantes; ou (3) o modo como os/as professores/as reagem a erros também fazem parte de uma prática pedagógica efetiva; logo, não faria sentido classificar a fala do/a professor/a em sala de aula como não-comunicativa “simplesmente porque ele não exhibe

características de comunicação que são encontradas em contextos fora da sala de aula”. (Cullen, 1998, p. 185, tradução nossa).

Ainda que as contribuições do estudo de Cullen (1998) – e também de outros/as pesquisadores/as a nível nacional, como Machado (1992) e Consolo (1996) – sejam relevantes para um entendimento mais completo sobre a fala do/a professor/a, por não se valerem de uma abordagem interacional, elas não mostram, de fato, *de que consistem* essas modificações discursivas. Uma investigação a partir de uma perspectiva interacional, êmica e sequencial para a fala do/a professor/a de línguas ‘in situ’ pode gerar conhecimentos importantes sobre fenômenos não necessariamente óbvios a olho nu.

Isso é o que alguns/mas pesquisadores/as, especialmente analistas da conversa, como Walsh (2002), fazem: examinam falas reais, gravadas e transcritas em todos os seus detalhes de produção, de professores/as de línguas adicionais, em termos de ações e estratégias que facilitam ou dificultam a participação dos/as aprendizes. Seedhouse (2004), ao investigar a fala de professores/as em contextos de sala de aula de línguas adicionais, argumenta que há uma relação reflexiva entre as atividades realizadas em sala de aula e a linguagem empregada por professores/as. Walsh (2006, 2011) corrobora a visão de Seedhouse ao identificar quatro microcontextos nas aulas de línguas adicionais. Em sua análise, o autor demonstra a relação entre os objetivos pedagógicos da sala de aula de línguas e as ações produzidas para realizar esses objetivos interacionalmente, evidenciando como a intencionalidade pedagógica é construída e compartilhada socialmente por professores/as de línguas.

Walsh e Sert (2019) também contribuem para esse panorama, ao afirmarem que a fala empregada pelos professores/as de línguas adicionais mostra-se semelhante àquela de adultos/as interagindo com crianças pequenas: normalmente mais lenta, mais alta, mais deliberada, com mais pausas e ênfases e acompanhada por mais recursos multimodais, como gestos, expressões faciais e direcionamento do olhar (como vimos no excerto 1). Esses recursos são empregados para facilitar a compreensão dos/as aprendizes e contribuir no processo de aprendizagem. Há que se pontuar, contudo, que a demonstração empírica dessas produções não era o foco analítico na pesquisa de Walsh e Sert (2019).

Assim, embora exista algum senso comum sobre a fala de professores/as de línguas adicionais – retratados até em cenas de séries, como vimos no excerto 1 – são raros os estudos que, de fato, demonstram empiricamente como essas produções se constituem. Objetivamos, assim, contribuir para

suprir essa lacuna; afinal de contas, se é o/a professor/a quem “orquestra a interação” (Breen, 1998, p. 110), é importante que compreendamos como essa orquestração se constitui.

Sacks (1992), um dos pesquisadores fundantes da Análise da Conversa Etnometodológica, aborda um fenômeno interacional que pode ser transportado para o contexto de ensino de línguas adicionais, auxiliando-nos a compreender o agir interacional dos/as professores/as. Em *On doing being ordinary*, o autor explica como as pessoas constituem-se, socialmente, como pessoas ‘comuns’ e reflete sobre o empenho minucioso necessário para essa constituição. Dessa forma, não devemos pensar em uma pessoa comum apenas como alguma pessoa qualquer, mas como alguém que age nas minúcias interacionais e que se empenha para ser (e ser reconhecida como) uma pessoa comum. Como argumentaremos ao longo deste artigo, também o/a professor/a de línguas adicionais se constitui por meio de suas ações interacionais, tanto por meio das ações que implementa como no design verbal e corporificado que utiliza para implementar cada uma dessas ações.

No contexto que exploramos neste artigo – aulas de inglês como língua adicional – podemos refletir sobre esse mesmo empenho sendo empregado pelas professoras¹. Elas agem, por meio de suas interações em sala de aula, para realizarem ‘o trabalho de serem professoras de língua inglesa’ e serem reconhecidas como tal. E no trabalho de ‘fazer ser professora’, elas se valem de diferentes recursos interacionais. Assim, neste artigo, a partir da análise de nosso corpus de interações de aulas de língua inglesa, examinamos e trazemos à discussão esses recursos, de forma a compreender, empiricamente, como ‘se faz ser professora de línguas adicionais *na* e por meio *da* linguagem em interação’.

2. Dados e métodos

Nossa investigação está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise da Conversa Multimodal Etnometodológica (Sacks, 1992; Schegloff, 2007; Mondada, 2014; Konrad; Ostermann, 2020). A partir dessa perspectiva, analisamos as interações de forma global. Isso, dentro da perspectiva aqui utilizada, significa não separar, por exemplo, o verbal do não-verbal; ou seja, não assumir essa binaridade no processo analítico

1. Ao longo do artigo, empregamos o termo *professoras*, no feminino, ao se referir a nossos dados, uma vez que todas as docentes participantes de nossa pesquisa são mulheres.

(Nevile, 2015; Mondada, 2019). Isso não significa negar a língua como um sistema. Contudo, na perspectiva da Análise da Conversa Multimodal Etnometodológica, busca-se contemplar todos os recursos semióticos disponíveis e que constituem determinada interação, não privilegiando apenas recursos verbais, mas também expressões faciais, elementos prosódicos, gestos, uso de objetos, temporalidade, e a relação dos corpos com o espaço físico, com outros corpos, e com objetos. Dessa forma, embora a expressão ‘fala dos/as professores/as’ seja utilizada ao longo do artigo, em função de assim ser tratada na literatura, não nos restringimos aqui apenas aos recursos verbais, nem à fala enquanto um turno isolado, mas a ‘fala-em-interação’, que é produzida em determinado contexto sequencial e que consiste no acionamento de múltiplos recursos semióticos pelos participantes ao interagirem e ‘serem’ ou se constituírem no mundo social. Ou seja, entendemos a fala dos/as professores/as como uma produção essencialmente *multimodal*.

Os dados foram gerados em áudio e vídeo e transcritos com a utilização de convenções que registram na escrita, da forma mais fidedigna possível, o evento interacional real, ainda que jamais o representem em sua integridade. Para tanto, nos valem das convenções de Jefferson (2004) para transcrição da conduta verbal, e de Mondada (2022), para as condutas corporificadas.

Nosso corpus é composto por gravações de aulas de língua inglesa de um curso de idiomas com alunos/as adultos/as, que aconteceram em 2017, totalizando uma coleção de 1h15min de 15 sequências de instruções para tarefas. As turmas participantes são de diferentes níveis de proficiência: duas turmas de básico 2, uma turma de intermediário 1 e uma turma de intermediário 3. A decisão de focarmos em sequências instrucionais se deu por sua natureza: para além da orientação para a compreensão da língua adicional em si, há a orientação para um ‘fazer entender’ as demandas de cada tarefa proposta. Dessa forma, podemos analisar o trabalho interacional das professoras para que as instruções sejam bem-sucedidas. Especificidades sobre cada sequência aqui discutida são apresentadas ao longo da análise.

Ressaltamos que todos os cuidados éticos necessários foram tomados ao longo do processo de geração, transcrição e análise de dados, assim como na escrita do artigo em si. O projeto de pesquisa que gerou os dados aqui analisados tramitou e foi homologado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos.² Os nomes atribuídos à/aos participantes nas transcrições e análise são fictícios.

3. O fazer ser professora de línguas adicionais: o que podemos observar?

A partir da análise de sequências interacionais reais, todas de instrução para tarefas, identificamos características recorrentes que constituem e caracterizam o ‘fazer ser professora de línguas adicionais’ e que dialogam com as percepções de Walsh e Sert (2019), especialmente em relação à fala ajustada ao/à interlocutor/a. Apresentamos essas características, detalhadamente, a seguir.

Diferentes modos de ajuste ao interlocutor

O ajuste ao/à interlocutor/a é uma prática muito comum na interação social. Estamos, a cada novo turno, nos adequando aos/às nossos/as interlocutores/as, uma vez que compreender e ser compreendido são aspectos fundamentais para qualquer interação. Em aulas de língua adicional, da mesma forma, especialmente em estágios mais iniciais da aprendizagem, não houvesse modificações nas produções dos/as professores/as, é muito provável que os/as aprendizes não entenderiam o que está sendo dito (Walsh, 2006). Nesse contexto, o ajuste aos/às aprendizes é frequentemente realizado de forma exuberante, diferenciando essa prática dos ajustes que comumente encontramos nas demais interações sociais.

Discutimos a seguir como esses ajustes materializam a competência interacional pedagógica (CIP) das professoras, que se mostram constantemente orientadas para a compreensão dos/as aprendizes. Identificamos duas práticas principais de ajustes: (i) a ‘teatralização’ interacional; e (ii) a alternância do código linguístico.

O aspecto teatral nas produções de professoras de línguas

A teatralização anteriormente mencionada é largamente relacionada a recursos prosódicos e corporificados exuberantes empregados pelas professoras ao longo de sequências instrucionais. Em nosso corpus, os excertos de diferentes níveis de ensino evidenciam esses recursos.

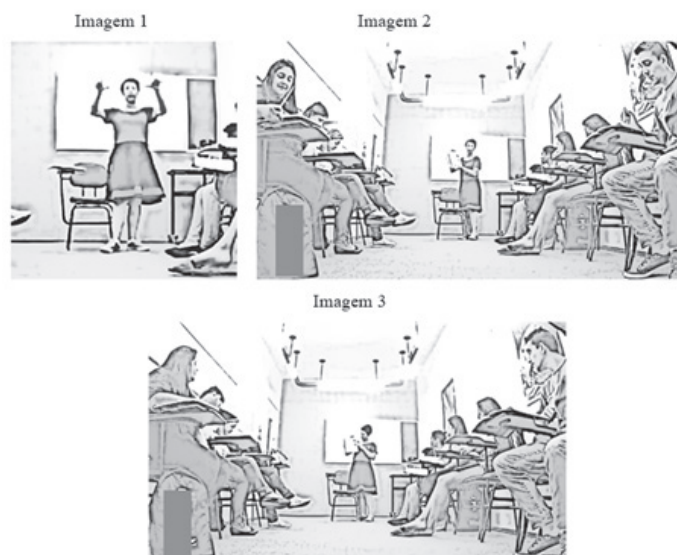
Retomando a ideia de Sacks (1992), entendemos o ‘fazer ser’ professor/a de línguas adicionais como um trabalho largamente realizado na e por meio

da interação com o/a outro/a. Um dos recursos empregados pelas professoras para a realização desse trabalho é a produção frequente de ações corporificadas incomuns em interações em outros contextos para se referir a objetos dessa natureza.³ Observe-se o excerto 2, a seguir, proveniente de uma turma de nível básico 2, em que a professora Carla dá instruções para uma tarefa.

Excerto 2

```
01 CAR: now >you have an interview< (.) on page twenty
02 four you ha:ve a *ve- a big# (.) blue b- ã- box (.)
          *-----1----->
          1: levanta duas mãos formato de L em frente ao rosto
          ima #ima. 1
              ((linhas omitidas))
10 CAR: #*the purple# cir|cle*
          *-----2-----*
          2: aponta para algo no livro com 4 movimentos circulares
          ima #ima. 2 #ima. 3
```

Figura 1. Imagens excerto 2



Nota: Captura de tela do corpus.

3. Há que se pontuar, contudo, que em situações extremas, como por exemplo, no caso de barreiras físicas (e.g. distanciamento físico e uso de máscaras) que impactam na audibilidade entre interagentes, fala e gestos exarcebados podem ser necessários (vide Schröder & Gonçalves 2024).

A tarefa envolvia a realização de uma entrevista sobre o final de semana dos/as alunos/as e estava descrita no livro didático do curso conforme figura 2 abaixo. Dessa forma, na instrução, a professora precisava abordar dois objetos ao longo de suas explicações: a tabela azul com as questões da entrevista e o círculo roxo com os recursos linguísticos que deveriam ser empregados na realização da tarefa.

Figura 2. Representação da tarefa

Find someone who...

	Classmate	More Information
watched on Saturday		
went to another city on the weekend		
avoided using the internet on Sunday		
cooked for friends last Friday night		

USEFUL LANGUAGE

Did you...?

Yes, I did. / No, I didn't.

How did you like it?

Nota: Elaboração nossa, a partir do livro didático.

Para referenciar o primeiro objeto, juntamente à produção de “*big blue box*” (l. 2), Carla faz um gesto representativo de uma caixa, ao produzir o formato de ‘L’ com os indicadores e polegares em frente a seu corpo, (Imagem 1). Ademais, ao produzir a expressão “*purple circle*”, Carla aponta para uma parte específica do livro didático (l. 10), e realiza quatro movimentos circulares com o dedo (Imagem 2). As ações de Carla auxiliam na criação de uma orientação conjunta para determinada parte do material didático: os/as alunos primeiro se orientam para a professora, quando ela produz essas ações e, logo após, voltam o olhar para seus livros didáticos, em busca dos objetos por ela referenciados (as Imagens 2 e 3 também mostram a orientação dos olhares dos/as aprendizes antes e após o turno da l. 10).

Outro momento que ilustra esse aspecto teatral das produções das professoras é o excerto 3, proveniente de um segmento instrucional da turma de nível intermediário 3 da professora Marina.

Excerto 3

```

01    MAR:      =>so it's not >*(nãñãñ-)<< i'm going to nãñãñã
                                *-----1----->
                                1: vira corpo para direita e põe um braço para trás
02                                in order to >do that< (.) *¡m:: nice.*
                                -->*vira p. alunos*

03                                (0,5)
04    MAR:      °no.°=
05    ROG:      =[h]
06    CAR:      [h]h[hh]

```

Marina, nesse segmento, exemplifica a tarefa com uma demonstração do que *não* deve ser feito. Para tanto, ela assume interacionalmente a identidade dos/as aprendizes (l. 1-2), usando o seu próprio corpo para ‘dividir’ e performar as falas ora de um aprendiz, ora de outro. A produção do riso por parte dos aprendizes (l. 5-6) evidencia que eles, de fato, veem essa exemplificação como uma performance teatral (e cômica) da professora, alinhando-se ao traço engraçado a que ela remete.

As ações corporificadas, embora frequentemente presentes, não são os únicos recursos que contribuem para o caráter performativo (ou teatral) nas produções das professoras de línguas. Os elementos prosódicos também são recorrentes: ênfases, assim como alternâncias na velocidade e no volume da voz, ocorrem com frequência e ‘animam’ as sequências instrucionais, conforme ilustram os excertos 4 e 5.

Excerto 4

```

01    CAR:      >aí eu estou< com minha etiqueta aqui:: e vou sair
02    perguntando (0,9)* #<ARE YOU> planning a trip?
                                >>1-----, , , *olha para a turma----->
                                1: olha para a etiqueta
                                ima #ima. 1
03                                *(7,5)*
                                ->*escreve a pergunta no quadro*
04    CAR:      *ARE YOU planning a trip?
                                *olha e orienta-se para ALI-->>
05                                (0,8)
06    ALI:      °no:°
07    CAR:      no I am not

```

Figura 3. Imagem 1 excerto 4



Nota: Captura de tela do corpus.

Na tarefa para a qual estão sendo instruídos/as no excerto 4, a professora distribui aos/às aprendizes uma etiqueta com uma atividade – como *planning a trip*, *playing soccer*, *reading a book*, entre outros – e eles/as devem completar a pergunta com “are you” para entrevistar os/as colegas. No excerto 4, a professora está exemplificando a tarefa para os/as alunos, e a produção do recurso linguístico em foco é feita com alterações prosódicas: Carla produz “are you” em volume mais alto e em velocidade mais lenta que o restante do seu turno (l. 2) e, em seguida, em volume mais alto (l. 4).

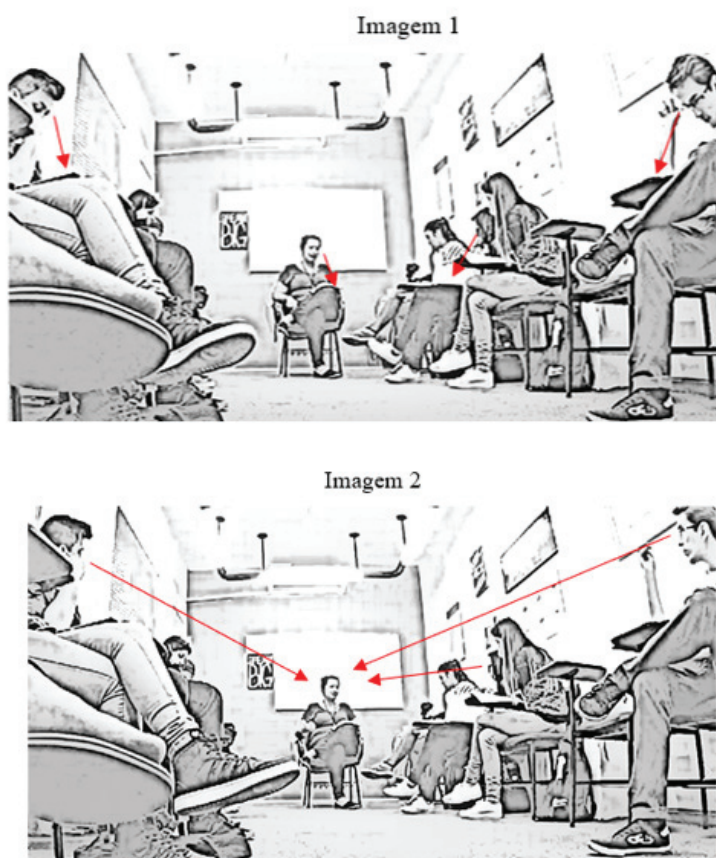
Dessa forma, a produção verbal modificada – em volume e em velocidade – parece não ocorrer por acaso, mas estar orientada para ‘fazer-se entender’. Carla modifica sua fala duas vezes ao produzir a expressão gramatical que precisaria ser empregada pelos/as alunos/as ao formularem suas perguntas e que não constava na etiqueta distribuída por ela anteriormente. Em relação à orientação dos/as participantes, vemos que os/as aprendizes estavam orientados para a professora na produção do primeiro “are you” com modificações prosódicas (l. 2), e Carla também desviou seu olhar da etiqueta para a turma, construindo atenção conjunta a sua explicação (figura 3).

O excerto 5 ilustra outra forma de ajuste a partir de elementos prosódicos. Nesse segmento, a professora Aline está instruindo sua turma de nível básico 2 sobre uma tarefa na qual os/as aprendizes precisam formular frases sobre as imagens presentes no livro didático, empregando o item gramatical *must*.

Excerto 5

01 ALI: †a::nd we have some pictures here (0,3) #about ā:
>>*orientada p. livro-->
ima #ima. 1
02 (0,3) things people *must do# °or things° (0,4) things
-->,,, *orienta-se p. turma-->
ima #ima. 2
03 people believe they must do (.) *right?
-->,,, *orienta-se p. livro-->>

Figura 4. Imagens excerto 5



Nota: Captura de tela do corpus.

Aqui, há outro aspecto prosódico recorrente: a ênfase na produção de determinados unidades ou expressões lexicais ao longo da construção das sequências instrucionais. Aline modifica duas vezes a produção da unidade lexical “*must*” (l. 2 e 3), verbo modal – i.e., a estrutura gramatical em foco – que deve ser utilizado para a realização da tarefa. Ao contrário do segmento anterior, em que a modificação é realizada através de alterações na velocidade e no volume de produção, aqui Aline modifica o verbo modal em foco ao produzi-lo com mais ênfase do que os demais elementos de seu turno. Pontuamos que a instrução da tarefa está sendo construída em língua inglesa. Nesse contexto de nível básico, em que os/as aprendizes podem ter mais problemas de compreensão relacionados à língua, a professora emprega esse recurso para destacar as questões centrais da tarefa em foco.

Assim como Carla no excerto 4, Aline muda a trajetória de seu olhar – do livro para a turma – na primeira produção modificada (l. 2). Após a segunda (l. 3), retorna o olhar para o material didático. O mesmo ocorre com alguns/algunas aprendizes: após a produção modificada de Aline, eles/as alteram a trajetória de seus olhares do livro para a professora, conforme figura 4.

Na investigação do corpus, identificamos que as professoras empregam esses recursos prosódicos e corporificados exuberantes para: (i) destacar palavras e expressões-chave referentes à realização da tarefa; ou (ii) mobilizar a atenção dos/as aprendizes, construindo atenção conjunta à atividade pedagógica em andamento. Sobre (i), as unidades lexicais destacadas – seja através de modificações de volume e velocidade de produção, ou da ênfase prosódica – são normalmente termos-chave dos procedimentos ou elementos linguísticos da tarefa prestes a ser iniciada. Sobre (ii), as produções teatrais das professoras acabam por mobilizar alinhamento (e engajamento) dos/as aprendizes, seja com redirecionamento do olhar ou com risadas.

Ressaltamos que os recursos constitutivos dessa característica teatral das produções das professoras não são recorrentes em outros segmentos interacionais afora os momentos de instrução. No excerto 6, da turma de nível intermediário 1, Carla e Gisele discutem sobre uma temática que estava em pauta na aula, referente à tarefa comunicativa que estava sendo realizada.

Excerto 6

01 CAR: *do you have a- more ideas?*
02 *(0,9)*
03 GIS: *maybe: about the wo|men (.) the brazilian women.*
04 *(0,4)*
05 CAR: *the brazilian wo:men mhm::,*
06 *(0,4)*
07 CAR: *why do you: want to talk about the brazilian women?*
08 *(2.1)*
09 GIS: *because here, (0,9) for many countries: (.) the:*
10 *brazilian women is different becau[:se,]*
11 CAR: *[they] are*
12 *different they are ↑free*
13 *(.)*
14 GIS: *yeah.*

As características performáticas anteriormente descritas não aparecem nessa sequência. A teatralidade das produções, dessa forma – seja a produção de ações corporificadas ou as frequentes modificações prosódicas – demonstra a orientação das professoras para um ‘fazer compreender’ nas sequências de instrução. De fato, o fazer compreender é algo que orienta nossas interações nos mais diversos contextos: interagimos para entender e nos fazermos entender. O que ocorre em nosso corpus, no entanto, está além desse trabalho interacional que realizamos em nosso cotidiano. Está além do trabalho interacional de professores em geral, que também orientam seus turnos para um fazer compreender. Mais ainda, está além do trabalho interacional das próprias professoras de línguas adicionais em outras atividades pedagógicas, como observamos no excerto 6. Retomando ainda Sacks (1992), os achados de nosso corpus parecem evidenciar o trabalho interacional de professoras de línguas adicionais em momentos de instruções, especificamente: *on doing being a language teacher instructing students*.

Essa ‘fala’ de professores/as de línguas é, por vezes, avaliada como algo negativo, pois se assemelha às características encontradas em interações com crianças, por exemplo. No entanto, a orientação para a compreensão dos/as aprendizes quebra esse estigma negativo, evidenciando que o emprego desses recursos interacionais ocorre em momentos específicos da agenda pedagógica (instruções) e com o propósito de auxiliar a compreensão dos/as aprendizes, ao destacar elementos-chave da tarefa e mobilizar a atenção conjunta em determinadas etapas-chave da instrução.

O mesmo se aplica à alternância do código linguístico como recurso de ajuste ao/à interlocutor/a que identificamos ser comum às professoras participantes em nossa pesquisa, *i.e.*, é empregada para auxiliar no processo de entendimento dos/as aprendizes acerca da instrução da tarefa.

A alternância do código linguístico como recurso de ajuste ao/à interlocutor/a

Por muito tempo, a alternância de código linguístico⁴ (ACL) era considerada um fenômeno que indicava um desempenho bilíngue imperfeito, uma vez que falantes precisavam ‘abandonar’, devido à falta de competência, o uso de uma língua para fazer uso da outra. Entretanto, a publicação do estudo de Gumperz e Hymes (1972) sobre ACL passou a atrair o interesse de estudiosos/as de diversas áreas na temática e a revisar essa concepção. Expandiu-se, assim, a compreensão sobre esse fenômeno, especialmente sobre sua materialização em aulas de línguas adicionais e sobre os benefícios que pode trazer ao processo de aprendizagem. Atualmente, tem-se um novo olhar para o transitar entre as diferentes línguas em aprendizagens bi e multilíngues, a partir da perspectiva da translanguagem (García, 2009; Baker, 2011; Sánchez & García, 2022).

A ACL é entendida como “um fenômeno que ocorre quando falantes bilíngues trocam de uma língua para a outra no mesmo discurso, às vezes dentro do mesmo enunciado” (Silberstein, 2001, p. 103, tradução nossa); em nosso contexto, trata-se do uso de mais de uma língua durante a produção de um turno de fala ou durante uma mesma sequência interacional. Esse fenômeno trouxe grandes discussões para a área de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com estudiosos/as defendendo o uso (quase) exclusivo da língua adicional, argumentando que o uso da língua materna poderia interferir negativamente no processo de aprendizagem (Chambers, 1991; Halliwell & Jones, 1991; Macdonald, 1993), enquanto outros/as conduziam pesquisas a fim de mostrar que o uso da língua materna trazia benefícios

4. Empregamos o termo Alternância de Código Linguístico – frente às discussões de translanguagem – devido ao nosso olhar analítico para o fenômeno, que foca no uso das duas línguas a partir de um viés interacional e sequencial, sem aprofundar a noção de repertório. No entanto, relações com a translanguagem podem ser estabelecidas a partir do entendimento dessa prática como um recurso que está a serviço da compreensão dos/as alunos/as. Nesse sentido, indicamos estudos recentes na área da Análise da Conversa que focam o olhar analítico especificamente para a translanguagem (Tai & Wong, 2022; Wong & Tian 2024).

ao processo de aprendizagem da língua adicional (Guthrie, 1984; Atkinson, 1993; Dickson, 1996; Sert, 2005).

Na área da Análise da Conversa Multimodal, especificamente, Üstünel e Seedhouse (2005) investigaram as funções pedagógicas que a ACL apresenta em aulas de língua adicional em uma universidade na Turquia. Nesse estudo, três principais padrões sistemáticos no uso de ACL foram identificados: (i) quando não há resposta para uma solicitação feita na língua adicional, o/a professor/a produz uma nova solicitação, alternando o código linguístico para a língua materna para assegurar a compreensão – os autores identificaram que esse uso também ocorre nas instruções, quando o/a professor utiliza a ACL para garantir que todos/as estão acompanhando; (ii) o/a professor/a realiza ACL para encorajar os/as aprendizes a produzirem turnos na língua adicional; e (iii) para solicitar aos/as aprendizes que realizem uma alternância de código na língua materna, especialmente em sequências de checagem de entendimento sobre itens ou expressões lexicais (nesse caso, o/a professor/a não realiza a ACL, mas incentiva os/as aprendizes a fazerem).

O uso de ACL em nossos dados alinha-se aos achados de Üstünel e Seedhouse (2005), especialmente em relação ao caso (i). A orientação das professoras para a compreensão dos/as aprendizes, a partir da realização de ACL como um recurso de ajuste ao/à interlocutor/a, é algo recorrente nas sequências instrucionais, conforme ilustra o excerto 7.

Excerto 7

```

01  ALI:      so. (0,2) what we're going to do (0,3) ā: we're going
02           to ASK (0,4) our classmates if they did that (0,4)
03           °né a gente vai perguntá° se eles fizeram essas coisas
           ((linhas omitidas))
37  ALI:      que é o auxiliar já tá dizendo que a frase tá no past
38           então a gente tem que cuidá (0,4) >quando a gente tá
39           fazendo uma#< QUESTION (1,0) no
           ima          #ima. 1
40           ipast (0,6) a gente não vai colocá o verb (.) o- verb
41           principal (0,5) >°no past também°< right? >so< did
42           you watch a movie, (0,2) como é que ficaria a segunda?
```

Figura 5. Imagem 1 excerto 7



Nota: Captura de tela do corpus.

No início do segmento, Aline instrui a turma em língua inglesa (l. 1-2) para a mesma tarefa ilustrada anteriormente na figura 2. Após uma breve pausa, reformula parte da instrução recém produzida, alternando para o uso da língua portuguesa (l. 3). Conforme Üstünel e Seedhouse (2005), é comum a instrução ser produzida primeiramente na língua-alvo e, logo após, ser reproduzida na língua materna, como uma estratégia interacional empregada pelas professoras para assegurar a compreensão. O turno de Aline (l. 1-2) é extenso e composto por múltiplas unidades de construção de turno (UCTs). Logo, Aline trata-o como complexo para os/as aprendizes, ao reformulá-lo, em seguida, na língua materna.

Após dar continuidade à instrução, Aline faz, novamente, o uso da ACL ao explicar sobre a estrutura gramatical das interrogativas no passado (l. 37-42). A professora utiliza a língua portuguesa em larga parte de seu turno, possivelmente orientada para a complexidade da explicação de algo que é novo para a turma, mas utiliza ACL em determinados momentos para a produção de itens lexicais semelhantes à língua portuguesa: “*past*” (l. 38, 40, 41), “*question*” (l. 39), “*verb*” (l. 40), e os itens lexicais “*right*” e “*so*” (l. 41), que são empregados com frequência naquele contexto. Aline, portanto, mostra-se orientada à importância de usar a língua materna em situações específicas, assegurando a compreensão dos/as aprendizes – que estão orientados/as para a explicação linguística da professora, conforme ilustra a figura 5. Ao mesmo tempo, a professora também se orienta à importância

do uso da língua-alvo, pois não produz o turno inteiro na língua materna. Esse padrão de uso de ACL é muito comum em nossos dados, especialmente com as turmas de níveis básicos, considerando o desenvolvimento da proficiência dos/as estudantes nos níveis mais avançados.

Um exemplo semelhante é encontrado no excerto 8, da turma de nível intermediário 1 da professora Carla.

Excerto 8

```

01 CAR:      and think (1,0) ã::m (1,3) ↑what requests (1,0) ã:
02           (.) do you: (.) sho- sorry would you do: (0,5) to::
03           ã:: >|trump<
04           (0,8)#
           ima          #ima. 1
05 CAR:      >se vocês ti*vessem< (.) cinco desejos (0,3)*
           *faz sinal de 5 com ME-----*
06           (.) pra alguma coisa do nosso país @(0,3) tá:~
           ale          @1----->
           1: mov. cabeça p. baixo e p. cima 3 vezes
07           (.)@
           -->@
08 CAR:      o que vocês pediriam?

```

Figura 6. Imagem 1 excerto 8



Nota: Captura de tela do corpus.

No início do excerto 8, Carla está finalizando a instrução para uma tarefa comunicativa (1-3). Após 0,8 segundo de ausência de fala, em que os/as aprendizes seguem orientados/as para a professora (figura 6), ela reformula a instrução anteriormente produzida, alternando da língua inglesa para a língua portuguesa (l. 5-8). Observe-se aqui que é justamente depois da reprodução da produção em língua materna que acontece o engajamento corporificado de Alex (destacado em vermelho na figura 6), ao se alinhar aos turnos de Carla ao balançando a cabeça positivamente (l. 6-7).

Outro exemplo da mesma ação de ACL – *i.e.*, alternar o código linguístico como uma forma de ajuste ao/à interlocutor/a para assegurar a compreensão do maior número possível de aprendizes – está representado no excerto 9, advindo da turma de nível básico 2 da professora Carla (parte inicial da instrução para a tarefa do excerto 4).

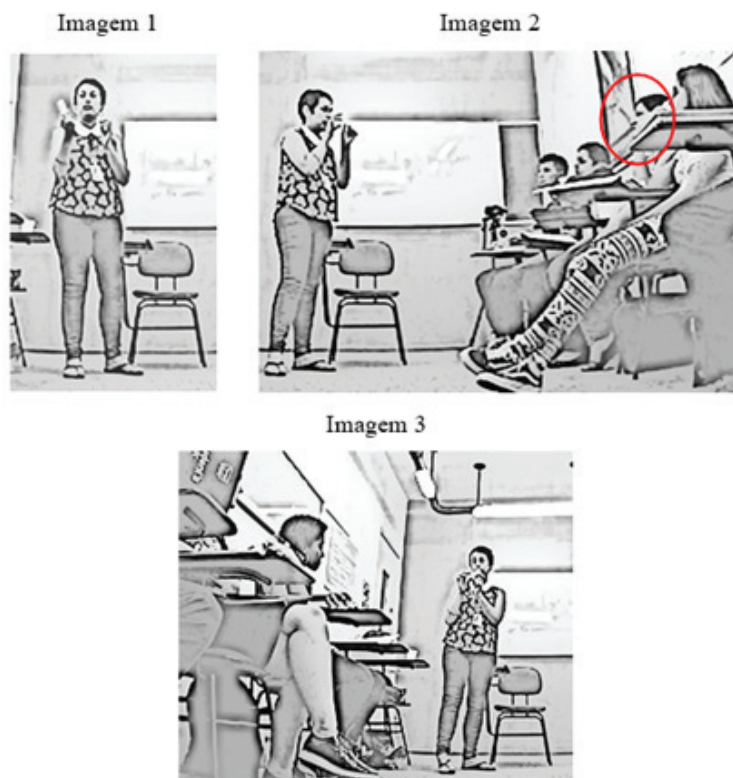
Excerto 9

```

01 CAR:      ā:- I'm going to# give you (.) a *<piece># of a
              >>*segurando adesivo c. MD-->, , , , *-----1----->
              1: troca de movimento ilustrado na Imagem 2
              ima                                #ima. 1                                #ima. 2
02          sentence um PE*DAÇO de uma frase# (0,4) tá:?*
              -->, , , , *-----2-----*
              2: troca de movimento ilustrado na Imagem 3
              ima                                #ima. 3
03          @ (0,6) @
          ale      @acena uma vez com a cabeça@

```

Figura 7. Imagens excerto 9



Nota: Captura de tela do corpus.

Nesse caso, a alternância não é usada para clarificar instruções, mas para uma expressão lexical específica: *piece of a sentence*. Carla produz a unidade lexical “*piece*” em uma velocidade mais lenta em sua UCT na língua inglesa (l. 1) e faz um movimento corporificado na tentativa de ilustrar a unidade lexical, conforme a Imagem 2. Dessa forma, ela constrói seu turno assumindo alguma possível dificuldade da turma em compreender “*piece of a sentence*”. Na sequência, essa assunção fica interacionalmente mais palpável, já que Carla logo realiza a ACL, reproduzindo a mesma expressão, dessa vez em língua portuguesa. Após a ACL, Carla produz um pedido de confirmação de entendimento, que é atendido corporificadamente por Alessandra (l. 3; a aluna está destacada em vermelho na Imagem 2).

Os segmentos aqui apresentados evidenciam que o uso da língua materna mobiliza ações responsivas de alguns/mas aprendizes nas sequências e clarifica as instruções – ações que são benéficas para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, há que se pontuar também que não identificamos nos segmentos nenhuma demonstração de falta de entendimento por parte dos/as aprendizes enquanto as professoras estão construindo os turnos em língua inglesa – como uma mudança na expressão facial ou a verbalização mais explícita. Dessa forma, sabendo da importância do *input* na língua para o desenvolvimento da aprendizagem, acreditamos que há espaço para a reflexão sobre a prática de ACL e sobre os locais sequenciais em que ela realmente se torna produtiva para a agenda pedagógica.

Um exemplo é o outro padrão de uso de ACL como forma de ajuste ao/à interlocutor/a identificado em nossos dados, também descrito por Üstünel e Seedhouse (2005): o uso de ACL quando os/as aprendizes não atendem à solicitação feita pelas professoras na língua adicional. Nesses casos, a ACL constitui uma espécie de reparo orientado à ausência de respostas dos/as aprendizes, que é atribuída a uma possível falta de compreensão.

Excerto 10

- 01 FRA: *and HOW can we give advice to this situation?*
 02 (0,8)
 03 FRA: *what can we say?*
 04 (2,6)
 05 FRA: *°que que a gente poderia dar de conselho aqui?°*
 06 (0,8)
 07 LAU: *m:: you should talk to your friend? =*
 08 FRA: *=ALRI:GHT, any other ideas?*

Francine, após realizar a explicação linguística sobre o uso do verbo modal *should* para dar conselhos, inicia a exemplificação a partir de uma solicitação para que a turma formule um conselho sobre uma situação apresentada anteriormente ao excerto (l. 1). Após uma ausência de fala em que os/as aprendizes não tomam o turno, Francine o expande, ainda em língua inglesa (l. 3). Novamente, ninguém toma o turno durante 2,6 segundos. A professora, portanto, reproduz a solicitação, dessa vez, alternando para a língua portuguesa (l. 5). Após uma pausa de 0,8 segundo, Laura finalmente toma o turno e atende à solicitação da professora (l. 7). Conforme Üstünel e Seedhouse (2005), a ACL é mais uma maneira de modificar e simplificar

formas linguísticas – o que, às vezes, também é feito a partir da reformulação da solicitação em um formato diferente na língua-alvo –, especialmente quando a solicitação feita pelas professoras não é atendida, sinalizando problemas interacionais que impedem o seguimento da atividade pedagógica em andamento. Dessa forma, em determinados momentos, a ACL é utilizada pelas professoras para conseguir obter uma resposta dos/as aprendizes e, consequentemente, seguir com a progressividade da atividade.

Assim, essa análise mostra, de forma palpável, no segundo a segundo das interações, o que assevera Sert (2005), *i.e.*, que a ACL em aulas de línguas adicionais é um recurso empregado a serviço da clarificação de significados – assim como, em nosso caso, de explicações e instruções. Ao mesmo tempo, ressaltamos que esse uso deve ser feito quando é necessário – reparo, mobilização de resposta e, em certos contextos, acolhimento – e que podemos desafiar os/as alunos/as com o uso da língua adicional também nas instruções, especialmente ao considerarmos que elas ocupam boa parte do espaço interacional das aulas de línguas. Há que se pontuar ainda, que a ACL não é um recurso comum no nível intermediário 3 de nosso corpus, o que nos parece congruente com o que se viu aqui, já que, à medida em que avançam os conhecimentos linguísticos dos aprendizes, a alternância de código não mais caracteriza um ajuste ao/à interlocutor/a.

4. Conclusão

As análises demonstram que o ajuste ao/à interlocutor/a, realizado de forma exuberante, constitui o trabalho interacional das professoras e parece a ele intrínseco. A investigação de sequências instrucionais em aulas de língua inglesa como língua adicional evidenciou que o ajuste aos/às aprendizes ocorre, majoritariamente, de duas formas. Primeiramente, há recursos prosódicos e corporificados que compõem a produção exuberante das professoras, o que parece mais pujantemente caracterizar esse tipo de interação. Além disso, mostramos como o emprego desses recursos é feito de forma bastante organizada pelas professoras, em posições sequenciais específicas, especialmente aquelas em que a compreensão dos/as aprendizes é fundamental, como, por exemplo, a explicação de tarefas a serem realizadas por eles/elas.

Há, também, o ajuste realizado a partir da alternância do código linguístico. Defendemos que a ACL não deve ser sempre taxada como algo negativo,

especialmente nas sequências instrucionais, uma vez que as professoras a realizam a partir da orientação para o entendimento da turma acerca do que precisa ser feito na tarefa ou para reparar a ausência de engajamento dos/as aprendizes. Ademais, embora a ACL seja um recurso característico das turmas em níveis mais iniciais de desenvolvimento com a língua, ela não é comum à turma de nível intermediário 3, que realiza suas interações majoritariamente em língua inglesa. Isso mostra que, mesmo com o uso desse recurso nos níveis mais básicos, os/as aprendizes demonstram bom desenvolvimento da língua durante o percurso de aprendizagem ao longo dos níveis – até que o uso da língua materna não seja mais eficiente ou necessário. Por outro lado, problematizamos a necessidade de constante tradução nos níveis mais básicos, especialmente quando os/as alunos/as não expressam, interacionalmente, quaisquer sinais – verbais ou corporificados – de problemas de compreensão.

De modo geral, os aspectos investigados neste artigo contribuem para a construção, momento a momento, do ‘fazer/ser professora de línguas adicionais em sequências de instrução’. Evidenciamos que essas características aparecem de modo exuberante nas instruções devido à constante orientação das professoras para a intersubjetividade em duas camadas: a compreensão da língua e a da tarefa em si. Os/as alunos/as, por sua vez, respondem a esses ajustes: alteram a trajetória de seus olhares para os referentes construídos (ou enfatizados) multimodalmente, ou produzem respostas, mesmo que mínimas, após os reparos por parte das professoras.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, Código de Financiamento 001, processo 88887.369629/2019-00, concedido à Fernanda Andrioli, e com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa 307527/2022-0, concedido à Ana Cristina Ostermann.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Os dados foram gerados pela Fernanda Andrioli e a análise dos dados realizada em conjunto e de forma equivalente entre as duas autoras. Ambas as autoras contribuíram com a escrita das diferentes seções de forma equivalente. As autoras aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Disponibilidade de dados

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

Referências

- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Longman.
- Barua, S (2008). Putting our words to work: rethinking teacher talking time. *Stamford Journal of English*, 4, 1-14. <http://dx.doi.org/10.3329/sje.v4i0.13486>
- Breen, M. P. (1998). Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs. (Eds.). *Learners and language learning*. SEAMO Regional Language Centre.
- Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*, 4(1), 27–31. <https://doi.org/10.1080/09571739185200411>
- Consolo, D. A. (1996). *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil* [Tese de doutorado, University of Reading].
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179–187. <https://doi.org/10.1093/elt/52.3.179>
- Dickson, P. (1996). *Using the target language: a view from the classroom*. National Foundation for Educational Research.
- Eskildsen, S. W. (2011). The L₂ inventory in action: Conversation analysis and usage-based linguistics in second language acquisition. In G. Pallotti & J. Wagner (Eds.), *L₂ learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 327–364). National Foreign Language Resource Center, University of Hawai.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (Eds.). (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart & Winston.
- Guthrie, L. F. (1983). Contrasts in Teachers' Language Use in a Chinese-English Bilingual Classroom. *ERIC*. <https://eric.ed.gov/?id=ED275140>

- Halliwell, S., & Jones, B. (1991). *On target: Teaching in the target language*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner. (Ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Kääntä, L. (2012). Teacher's embodied allocations in instructional interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166–186. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.716624>
- Konrad, P. G., & Ostermann, A. C. (2020). “Tu sabe? Te lembra?”: o resguardo de informações em interrogatórios policiais por meio da (com)posição de perguntas e respostas. *Linguagem em (Dis)curso*, 20(1), 73-95. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200105-1119>
- Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Mary Glasgow.
- Machado, R. A. O (1992). *A fala do professor de inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas].
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137-156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Mondada, L. (2022). *Conventions for Transcribing Multimodality*. Lorenza Mondada. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121–151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Schröder, U., & Gonçalves, S. (2024). Embodied interaction with face masks and social distancing Brazilian health care workers' daily routines in pandemic times. *Pragmatics*. <https://doi.org/10.1075/prag.23021.sch>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Sert, O. (2005). The functions of code switching in ELT classrooms. *The Internet TESL journal*, XI(8).
- Tai, K. W. H., & Wong, C.-Y. C. (2023). Empowering students through the construction of a translanguaging space in an English as a First Language classroom. *Applied Linguistics*, 44(6), 1100-1151. <https://doi.org/10.1093/applin/amac069>

- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302–325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>
- Walsh, S. (2002). Construction or Obstruction: Teacher Talk and Learner Involvement in the EFL Classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3–23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ639304>
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- Walsh S., & Sert, O. (2019). Mediating L2 learning through classroom interaction. In X. Gao, *Second handbook of english language teaching*. Spring.
- Wong, C.-Y. C., & Tian, Z. (2024). Maximizing students' content and language development: The pedagogical potential of translanguaging in a Chinese immersion setting. *Learning and Instruction*, 95, 102023 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102023>

Recebido em: 29.01.2025

Aprovado em: 25.07.2025

EDITORA GERAL: Marcia Veirano Pinto 