

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
BEATRIZ FONTANA

AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA:
JOGOS DE PODER, PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE IDENTIDADES

Porto Alegre
2005

BEATRIZ FONTANA

AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA:
JOGOS DE PODER, PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE IDENTIDADES

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
Orientadora

Porto Alegre
2005

Dedico esta tese às meninas e aos meninos que freqüentam escolas públicas, pelo seu direito à educação de qualidade.

RESUMO

O presente estudo, situado teoricamente no campo dos Estudos da Linguagem em Aquisição de Segunda Língua, é uma investigação qualitativa a partir de alguns princípios etnográficos sobre os acontecimentos rotineiros de aquisição de inglês como língua estrangeira em ambiente instrucional, numa escola da rede pública municipal da área metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Como o referencial teórico da ASL não contempla adequadamente os aspectos sócio-culturais constitutivos da interação (FIRTH e WAGNER, 1997), foi buscada na literatura a contribuição multidisciplinar de outras áreas, como a Sociolinguística Interacional (ERICKSON, 1990; GOFFMAN, 2002a e b; GUMPERZ, 2002), a Análise da Conversa (FIRTH e WAGNER, 1997; SCHEGLOFF, 1995), os Estudos Culturais (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; CANCLINI, 1997), a Teoria Feminista (CAMERON, 2001; COATES, 1996; SWANN, 1996) e a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; PHILLIPSON, 2003; WODAK 1989).

A escolha do problema da pesquisa construiu-se a partir da minha experiência pessoal de professora de inglês e das minhas inquietações com a naturalização dessas salas de aula como lugares de fracasso. O projeto desenvolveu-se em torno da busca da compreensão da natureza e da organização dos acontecimentos e do significado dos mesmos para os seus participantes, através do acompanhamento das aulas de língua inglesa de uma turma da 5ª série do ensino fundamental, ao longo do segundo semestre letivo de 2003. Algumas das aulas observadas foram gravadas em vídeo, transcritas e analisadas segundo as noções de estrutura de participação, gerenciamento de turno e mandato institucional das interações face a face. Também foram considerados os dados coletados em entrevistas com o professor, com os alunos e com o corpo docente do turno da tarde da escola.

Os resultados do estudo evidenciaram que o mandato institucional, para a realização dos procedimentos necessários para que a aquisição da língua estrangeira aconteça, fica comprometido pela tensão gerada pela disputa de poder entre a maioria dos alunos meninos e o professor. Como consequência, a identidade institucional do professor só consegue o alinhamento da maioria dos alunos meninos pelo uso da força coercitiva, enquanto a maioria das meninas co-sustenta regularmente sua identidade institucional. Apesar disso, os turnos são preferencialmente alocados aos meninos, favorecendo uma produção e reprodução de identidades de gênero estereotipadas de meninos dominadores e de meninas submissas. Globalmente, os acontecimentos observados nesse ecossistema político sugerem que a aquisição da língua estrangeira é um pano de fundo nesse cenário, restringindo-se a trocas dirigidas.

Em relação às contribuições teóricas, este estudo procurou evidenciar a importância da inclusão de outros olhares teóricos, além dos da ASL, para a análise do problema da pesquisa. Sob esses novos olhares, a avaliação de que não se aprende inglês em escolas públicas fica colocada sob rasura.

ABSTRACT

This study is a qualitative investigation on the grounds of some ethnographic principles on Language Studies on Second Language Acquisition. It investigated the routines of English as a foreign language in an instructional setting at a public school in the metropolitan area of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. With the argument that SLA theory does not give a proper account of what happens in these settings from a socio-cultural perspective (FIRTH e WAGNER, 1997), the study was developed with the multidisciplinary contribution of the Interactional Sociolinguistics, (ERICKSON, 1990; GOFFMAN, 2002 a e b; GUMPERZ, 2002), the Conversation Analysis (FIRTH e WAGNER, 1997; SCHEGLOFF, 1995), the Cultural Studies (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; CANCLINI, 1997), the Feminist Theory (CAMERON, 2001; COATES, 1996; SWANN, 1996) and the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992; PHILLIPSON, 2003; WODAK 1989).

The research problem arose from my personal experience as a teacher of English as a foreign language and my dissatisfaction with the naturalized claim that these settings were failure bound. The project aimed at understanding the nature, the organization and the impact of these happenings for the participants, through the observation of a 5th grade class during the whole second semester of 2003. The classes were video taped, transcribed and analyzed, considering the face-to-face interactions in terms of participation structures, turn management and institutional mandate. The data collected included interviews with the teacher, the learners and the other members of the faculty.

The study outcomes demonstrate that the institutional mandate, necessary to the procedures for the language acquisition, is affected by the permanent tension produced by the power disputes between the teacher and most of the boys. As a consequence, the teacher's institutional identity demands a coercive force to be sustained by the boys. On the other hand, girls are likely to align themselves to the teacher's identity. In spite of that, turn allocation is preferably assigned to the boys, favoring the production and reproduction of stereotypical gendered identities of dominant boys and submissive girls. As a whole, the happenings observed in this political eco-system suggest that the acquisition of the foreign language is a mere background for other social actions.

Concerning theoretical implications, this study was an attempt to demonstrate the need for other theoretical perspectives, beyond SLA, to understand the research problem. Under those views, the claim that it is not possible to learn English in public schools is not confirmed.

Agradecimentos

Reconhecendo que uma tese é uma co-construção de conhecimento através de identidades negociadas em interações situadas, é impossível avaliar as contribuições de todas as pessoas que, de alguma forma, participaram desse processo. No entanto, para algumas, gostaria de fazer agradecimentos especiais. À minha irmã, Niura Maria Fontana, lingüista e pesquisadora, pelo compartilhamento e incondicional apoio afetivo e teórico para que este projeto se concretizasse. Aos professores e professoras dos Programas de Pós-Graduação em Letras, em Psicologia Social e em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial à Dra. Dagmar E. E. Meyer, pela mediação do meu acesso aos Estudos Culturais e meu reencontro com os Estudos Feministas, e à Dra Tânia Mara Galli Fonseca, pelo encorajamento às ousadias pós-estruturalistas. À amiga Marília dos Santos Lima, que também orientou este trabalho, pela disponibilidade irrestrita e pelo voto de confiança nas escolhas de alguns caminhos inusitados que eu resolvi trilhar. Às amigas Cláudia Enid Guglieri e Lia Scholze, pelas discussões e reflexões, sem as quais eu não teria tido alguns *insights* cruciais para este estudo. Aos meus irmãos, Marco Antonio Fontana, Marco Aurélio Fontana e Cezar Tranqüilo Fontana e respectivas famílias, pelo estímulo e incondicional confiança no meu projeto. À Nelci Alves, pelo compartilhamento das rotinas domésticas e o cafezinho nas horas certas. À Sandra, minha *personal trainer*, pela sensibilidade de me ajudar a me lembrar que não sou só cérebro. Às minhas filhas, Letícia Fontana Cestari e Clarissa Fontana Cestari, pelas nossas permanentes negociações de identidades de mãe e filhas e, finalmente, à minha mãe, Leloyr Lucchesi Fontana, pelas bênçãos e orações, mas, acima de tudo, por ter me ensinado a ler, a escrever e a gostar de estudar.

SUMÁRIO

1. O QUE ACONTECE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA?	09
1.1. A trajetória que levou ao problema da pesquisa	10
1.2. As justificativas para este estudo	14
1.3. A organização da tese	20
2. A RELAÇÃO ENTRE INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO DE L2	21
2.1. ASL e interação – paradigmas e estudos empíricos	21
2.2. A necessidade de reconfiguração do modelo interacional em ASL	37
2.3. Noções de língua e linguagem em Lingüística Aplicada	42
3. A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA NA PESQUISA DE SALA DE AULA E NA AQUISIÇÃO DE LE	52
3.1. A abordagem da pesquisa sociointeracionista sobre como se adquire uma LE	53
3.2. Aquisição de LE na abordagem sociointeracionista	58
3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE	73
4. IDENTIDADES E AQUISIÇÃO DE LE (ALE)	83
4.1. Concepções de identidade	84
4.2. Identidades construídas na interação segundo a Sociolingüística Interacional	91
4.3. Identidades segundo a Análise da Conversa	93
4.4. A questão das identidades de gênero	98
4.5. Identidades e ALE: além da oposição binária FN/FNN	109
4.6. As implicações políticas de ensinar inglês como LE	116
5. O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	126

5.1. Pesquisa qualitativa e alguns princípios etnográficos	127
5.2. A escola da rede pública municipal observada no estudo.....	132
5.2.1. A dinâmica da escola e os participantes docentes e discentes.....	135
5.3. A coleta de dados	137
5.3.1. As gravações em vídeo e áudio	139
5.3.2. As entrevistas com os participantes alunos e alunas	144
5.3.3. O levantamento da opinião do corpo docente sobre a língua inglesa	145
5.3.4. As conversas com Fernando	146
6. AS IDENTIDADES EM JOGO.....	148
6.1. A análise das atividades de sala de aula	149
6.1.1. Os princípios sociointeracionistas para uma aula de LE.....	150
6.1.2. A relação das atividades de sala de aula com a proposta dos PCNs.....	153
6.2. A Análise das entrevistas dos participantes alunos e alunas	157
6.3. A Análise das opiniões do corpo docente sobre a língua inglesa.....	162
6.4. A análise das conversas com Fernando	168
6.5. A análise das interações	171
6.5.1. Uma atividade típica da sala de aula	171
6.5.2. Atividades simultâneas durante a atividade institucional	
de fazer o exercício determinado pelo professor	176
6.5.2.1. O jogo de futebol	176
6.5.2.2. Meninos jogam futebol, meninas fazem a torcida	189
6.5.2.3. Os objetos desaparecidos.....	194
6.5.3. Um flagrante da pesquisadora	197
6.5.4. Um evento de Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA).....	200
6.5.5. <i>O fashion show</i> das meninas, uma atividade de <i>role play</i>	202
6.5.6. Os andamentos de Mônica.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
Implicações teóricas deste estudo.....	212
Limitações da pesquisa.....	215
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	227

Siglas empregadas neste estudo

ALE – Aquisição de Língua Estrangeira

ASL – Aquisição de Segunda Língua

FN – falante nativo

FNN – falante não-nativo

IRA - Iniciação/Resposta/Avaliação

L1 – primeira língua (língua materna)

L2 – segunda língua

LE – língua estrangeira

LM – língua materna

NS – native speaker (falante nativo)

NNS – non-native speaker (falante não-nativo)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

1 O QUE ACONTECE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA?

Esta tese é o resultado de uma investigação qualitativa, segundo alguns princípios etnográficos, que observou e analisou o que acontece em aulas de inglês como Língua Estrangeira (LE) em ambiente instrucional de uma turma de 5ª série de uma escola da rede pública municipal da Grande Porto Alegre. Propondo o estranhamento do familiar (ERICKSON, 2001), a pesquisa se orientou no sentido de problematizar verdades instituídas sobre a impossibilidade de um resultado positivo para a aquisição da língua inglesa nesses ambientes, estabelecendo o foco do estudo nas interações rotineiras para a construção de conhecimento nessa língua estrangeira.

Por não ser o foco de seus interesses empíricos, os estudos tradicionais em ASL têm se mostrado insuficientes para explicar o que acontece nas salas de aula de escolas tanto públicas quanto privadas do ensino fundamental, em relação a esse diagnóstico de insucesso na promoção de competências e saberes em inglês como LE.

Por esse motivo, o presente estudo acrescenta a contribuição multidisciplinar de outras áreas teóricas, como a Sociolinguística Interacional, a Análise da Conversa, os Estudos Culturais, a Teoria Feminista e a Análise Crítica do Discurso, que se dedicam à análise da interação de um ponto de vista além dos estudos em ASL, cujos pressupostos são também analisados.

O problema da pesquisa, as justificativas práticas e teóricas e as perguntas que orientaram esta pesquisa se construíram a partir da minha experiência e inquietação pessoais de educadora em relação a um projeto pedagógico comprometido com a promoção da cidadania.

1.1 A trajetória que levou ao problema de pesquisa

No estudo que realizei no programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (Aquisição de Segunda Língua) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluído em 2000, procurei aprofundar questões relacionadas com o debate entre a perspectiva interacionista, apoiada em princípios cognitivistas para a aquisição, e a sociointeracionista, com ênfase nos aspectos sociais dos estudos da linguagem, com relação à interação e à contribuição que oferece à aquisição de uma Segunda Língua (L2). Segundo ambas as perspectivas, é na interação que reside a possibilidade de aquisição da língua, pois a atividade interacional oportuniza exposição ao insumo, negociação por significado, que se desdobra em modificação interacional e do insumo, resultando em compreensão. As modificações no insumo e na interação, por sua vez, seriam algumas das condições fundamentais para a aquisição da L2, com provável desdobramento em produção (LONG, 1983; GASS e VARONIS, 1985; SWAIN, 1985; PICA, YOUNG e DOUGHTY, 1987; LYNCH, 1996; TSUI, 1994 e 1996, entre outros). Apesar de convergirem quanto à importância da interação e do seu impacto para a aquisição de uma L2, as duas abordagens divergem em aspectos cruciais, principalmente no que diz respeito à noção de língua/linguagem, comunicação, interação e também em relação à metodologia de pesquisa.

Os estudos empíricos na área da ASL, com o foco na interação, em geral, são identificados com a Hipótese Interacionista (LONG, 1983a), segundo a qual a tarefa comunicativa, realizada aos pares, oportuniza que o falante menos competente sinalize quando o insumo não foi compreendido, provocando a negociação de sentido para tornar o insumo compreensível levando à conseqüente aquisição da língua. Esses estudos priorizam a perspectiva psicolinguística, com ênfase nos aspectos cognitivos da aquisição, utilizando procedimentos metodológicos de coleta de dados laboratoriais quantitativos. Baseando-se na noção de língua enquanto ferramenta de transferência de informação e negociação de sentido na interação enquanto esclarecimento de itens lexicais não compreendidos, concebem a sala de aula enquanto espaço de trocas linguísticas.

No trabalho mencionado (FONTANA, 2000), considerei a abordagem de um grande número de estudos no campo da Aquisição de Segunda Língua (ASL) que adotam a concepção de negociação de sentido e sua relação com a aquisição da L2/ Língua Estrangeira (LE)¹ e analisei as interações entre os participantes do evento de sala de aula na perspectiva da negociação de sentido, com foco na categoria do reparo, retirada da Análise da Conversa. A análise do estudo evidenciou que, nas interações com negociação de sentido:

- a maioria dos reparos realizados são auto-reparos auto-iniciados pela professora;
- quando envolvem aprendizes, a maioria dos reparos são reparos auto-iniciados pelos aprendizes e realizados pela professora;

¹ A distinção entre contextos de L2 e de LE em relação ao ambiente de aprendizagem é importante na medida em que a quantidade de insumo autêntico disponível na língua alvo, a língua a ser aprendida, no contexto autêntico do país onde é falada, é muito maior do que em ambiente instrucional/sala de aula fora do contexto do país, em geral, apresentando possibilidades de resultados diferenciados. Assim, um brasileiro aprendendo inglês nos países em que essa língua é a L1, com oportunidades de interagir em contextos autênticos fora de sala de aula, está adquirindo uma segunda língua. Se este brasileiro estiver estudando inglês em uma sala de aula no Brasil, está aprendendo uma LE. O termo Aquisição de Língua Estrangeira (ALE) é empregado no presente estudo para se referir aos estudos sobre como uma língua que não a língua materna é adquirida em situação instrucional. Os dados que servem de referencial para o presente estudo foram coletados em situação instrucional de inglês como LE.

- os reparos ocorrem com maior frequência em contextos de forma e acurácia.

O referido estudo procurou expandir o tratamento que tem sido dispensado pela literatura da área em relação à importância da negociação de sentido na interação de sala de aula e na aquisição da língua que não a língua materna de um ponto de vista qualitativo de pesquisa, considerando a linguagem em situação de uso social e a co-construção de sentido, em oposição à noção de linguagem como conduto de transferência de informação. Uma consequência dessa contribuição, em curto prazo, reside na expansão da noção de uso da linguagem oral dentro da perspectiva da aquisição de L2 para a realização de ações na vida social. Por fornecer ao aprendiz formas significativas de interação face a face que considerem, além da língua em uso, as identidades sócio-históricas dos participantes envolvidos, tal abordagem², construída em torno da noção de co-construção de sentido através da interação, reveste-se de relevância política e social. O desafio pedagógico reside essencialmente em desenvolver maneiras de incorporar o estudo das práticas orais na sala de aula de LE, relevantes para a construção de cidadãos críticos.

A partir de preocupações pessoais e profissionais sobre os resultados do ensino de inglês como LE em escolas públicas, o que me move a propor o presente estudo é a convicção de que a prática pedagógica é um ato político por excelência e deve estar comprometida com a promoção do desenvolvimento da consciência crítica nos termos de Freire (1982 e 1996), para resultar em exercício democrático da cidadania. A experiência de ser professora de inglês por mais de 25 anos fornece subsídios para a percepção de questões cruciais relacionadas ao ensino de inglês como LE, tais como as questões político-ideológicas relacionadas à língua inglesa, a natureza das interações na sala de aula, as identidades dos envolvidos e a produção de identidades através das práticas interacionais, além da aquisição do recurso linguístico.

² ‘Abordagem’, como empregado nesta tese, é um termo mais amplo do que método para se referir aos pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. ‘Método’ tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem, estando mais relacionado com normas de aplicação dos pressupostos.

O problema que justifica um estudo dessa natureza apóia-se também na necessidade de se repensar o ensino de inglês como LE em escolas públicas, face ao diagnóstico de insucesso que tem apresentado, conforme admitem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e conforme o relato de professores da rede pública de ensino com os quais desenvolvi, durante vários anos, um trabalho de assessoria para o ensino da língua inglesa nas séries do ensino fundamental. Afirmações como “Não adianta, eles não aprendem mesmo”, “Eles não têm cultura”, “Não sei o que eles querem da vida”, “Eles nem falam português direito, que dirá inglês”, “Eu faço o que eu posso, mas não consigo que eles aprendam”, entre outras do mesmo teor pessimista, pontuavam os primeiros encontros. Atualmente, atuando na formação de educadores da linguagem em curso de Letras, continuo ouvindo as mesmas queixas de inviabilidade de se ensinar inglês em escolas públicas, o que me levou à constatação de que a questão merecia uma investigação. O que acontece, então, nessas aulas de inglês, que muitos avaliam como fracasso?

Do ponto de vista das pesquisas sobre ASL, com o foco na aquisição do recurso lingüístico, pouco ou nada acontece, já que essas pesquisas estabelecem o foco de análise na negociação por insumo, como condição para que a aquisição ocorra. Embora os estudos da linguagem, na perspectiva teórica da ASL, considerem que a experiência de conversar é o evento por excelência responsável pela aquisição da língua, restringem-se aos aspectos psicocognitivos do processo. Consideram que a interação oferece oportunidade simultânea para a obtenção do insumo e do *feedback*, necessários para o aprendiz construir sua gramática, modificando e ajustando a produção em direção à evolução da sua interlíngua. Esses estudos adotam a visão de linguagem enquanto “um conjunto de sistemas lingüísticos exteriores ao aprendiz e a de aprendizagem enquanto um processo de assimilação de componentes estruturais desses sistemas em estruturas mentais pré-existentes” (HALL e VERPLAETSE,

2000, p. 1)³, manifestando uma forte identificação com a perspectiva psicolinguística ao distinguir aprendizagem da língua como um fenômeno diferenciado de uso da língua. Assim, esses estudos têm investigado o papel das interações conversacionais na aquisição de uma L2, procurando verificar de que modo as modificações na interação entre falante nativo (FN) e falante não-nativo (FNN) se agregam aos demais fatores que contribuem para a aquisição de uma L2. No entanto, a situação-problema posta por este estudo não é contemplada por essas concepções teóricas. Originalmente esses estudos não faziam referência à circunstância de ensino/aprendizagem de inglês como LE, ou seja, as identidades consideradas para fins empíricos se resumiam a FN e FNN, por se tratar de L2, e os papéis sociais, de professor e aluno. Portanto, o problema que deu origem a este estudo é um não-problema para a área empírica da ASL, que, por não ser seu escopo, não trata das situações rotuladas de não-aquisição em ambiente instrucional de escolas públicas, levando à constatação de que tais concepções teóricas se restringem à investigação de situações instrucionais idealizadas, nas quais os participantes professor e alunos cumprem as convenções estabelecidas para a realização da atividade. Isso ocorre porque a ASL se desenvolveu no contexto específico de L2, em processo de imersão na cultura-alvo.

1.2 As justificativas para este estudo

Postas essas limitações teóricas da ASL para explicar uma situação instrucional complexa, como a proposta por este estudo, mas que se configura como rotineira para grande parte das escolas públicas e privadas, neste país, em relação à aquisição da língua inglesa, o presente estudo se justifica pelas seguintes razões:

³ A tradução desta citação, bem como das demais deste estudo, cujas referências bibliográficas são em inglês, são de minha autoria.

1. Conforme os PCNs (1998), a aprendizagem de uma LE é um direito do cidadão, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e pela Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. O documento enfatiza, também, a proposta de ensino de LE como educação lingüística de qualidade, acessível a todos. No entanto, o quadro do cotidiano da grande parte das escolas fundamentais no país demonstra que a realidade é bem diversa. Sintetizando a situação atual do ensino de LE no Brasil, o documento avalia que, primeiramente, o ensino de LE não é visto como elemento importante na formação do aluno, ao contrário, a disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, aparecendo, em algumas regiões do país, como atividade apenas e, em outras, ainda, fora da grade curricular, fora do horário escolar e fora da escola, fora do contexto de transdisciplinaridade proposto para uma educação global. Face a essa situação, conclui-se que há aspectos relacionados ao ensino de LE que não estão sendo analisados em profundidade, configurando grande parte das aulas de inglês como LE a um exercício de faz-de-conta;

2. A necessidade de se problematizar o senso comum e o diagnóstico oficial de que não se aprende inglês em escola regular, pública ou privada, baseados na incapacidade de aprender dos alunos, legitimada pelo rótulo da ‘deficiência cultural’ (SOARES, 1996) e ‘falta de visão de mundo’ para valorizar o ‘capital cultural’ (BOURDIEU, 1982) que uma LE representa;

3. A insuficiência do suporte teórico da ASL, limitado a análises da perspectiva psicolingüística, com ênfase nos aspectos cognitivos da aquisição, com procedimentos metodológicos de coleta de dados laboratoriais quantitativos, com a noção de língua enquanto ferramenta de transferência de informação, com negociação de sentido na interação enquanto esclarecimento de itens lexicais não compreendidos e a sala de aula enquanto espaço de trocas lingüísticas para explorar e descrever o problema proposto;

4. A necessidade de outros olhares teóricos que permitam a inclusão de uma perspectiva crítica ao problema analisado, através de abordagens qualitativas de pesquisa associadas aos estudos em ASL, em relação aos aspectos sociais envolvidos na Aquisição de Língua Estrangeira (ALE), para uma melhor compreensão do fenômeno. Exemplos disso são as contribuições de Frawley e Lantolf (1984), Lantolf e Appel (1994), Lantolf (1996), Hall, (1995, 1997, 2000 e 2001), Firth e Wagner (1997), Norton (2000), Markee (2000), Erickson (1990 e 2001), entre outros, que propõem uma reconceitualização dos paradigmas⁴ na pesquisa em ASL, visando promover o equilíbrio entre a orientação psicolinguística e as orientações sociais e contextuais da língua, com foco nas noções de discurso, comunicação e uso da linguagem na vida social.

5. A importância de aplicações pedagógicas que contribuam para a promoção de cidadãos críticos, através da Aquisição de Língua Estrangeira como um processo de educação em linguagem (MOITA LOPES, 1996 e 2002a; PENNYCOOK, 1998 e 2001; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998; COX e ASSIS-PETERSON, 1999 e 2001; HALL, 1995, 2000 e 2001; RAJAGOPALAN, 2001a, entre outros). A tendência dos pesquisadores da ALE para análises mais críticas do que acontece na escola, tanto em nível internacional, quanto nacional, tem buscado referencial teórico principalmente na Sociolinguística Interacional, na Análise da Conversa, na Análise Crítica do Discurso, nos Estudos Culturais, na Antropologia, na Teoria Feminista e na Sociologia, em vez de restringir-se à Linguística Aplicada tradicional, conferindo um enfoque multidisciplinar a esse campo de pesquisa. Ao mudar o foco de

⁴ “Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos. A partir do momento em que existe um consenso por parte de um grupo de cientistas sobre determinadas ocorrências ou fenômenos, começa uma sinergia unificadora ao redor da nova temática.” Morin vai além, estabelecendo um conceito de base relacional: “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Para esse autor, esse tipo de relação dominadora é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Seria uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica.” (MORAES, 1997, p. 31).

pesquisa da concepção psicológica cognitiva da ALE, que tem prevalecido nos estudos sobre sala de aula de LE, para a sócio-cultural, representações culturais fixas e apolíticas estão sendo abandonadas em troca de enfoques teóricos que concebiam o evento de sala de aula como uma instância da vida social na qual sentidos se constroem também segundo as identidades dos participantes, da mesma forma que identidades móveis são negociadas entre os participantes. As interações de sala de aula, em geral controladas pelo professor, oportunizam a realização de ações sociais, envolvendo a aprendizagem de como se posicionar no discurso a partir da percepção dos interlocutores com os quais as interações ocorrem e da conseqüente composição de uma multiplicidade de identidades sociais, com repercussão na vida social fora do espaço escolar.

Concomitantemente à concepção de aquisição de língua enquanto fenômeno psicolinguístico, persiste na ASL a visão de neutralidade da mesma como um sistema apolítico e ahistórico de transmissão de informação, e da comunicação como o resultado da transferência de informação de uma mente para a outra, mediada pela língua (REDDY, 1993), um modelo cibernético de comunicação, ainda em voga, desde os anos 70. Nessa concepção, que se baseia na “metáfora do conduto”, problemas na compreensão, tais como as instâncias que geram negociação de sentido, seriam conseqüência de defeito no conduto, ou seja, de linguagem defeituosa. Com base nesse pressuposto, o ensino de LE tem estabelecido o foco quase que exclusivamente no recurso linguístico, tomando como modelo o falante nativo idealizado da língua alvo, desvinculado de questões históricas, sociais, políticas e culturais implicadas nas interações.

Diferentemente, na perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento da linguagem, também referida na literatura como sociointeracionista, a origem e a estrutura da cognição estão enraizadas nas práticas sociais e culturais cotidianas das quais um indivíduo participa (HALL, 1993, 1995, 1997, 2000 e 2001). Assim, o estudo da aquisição de uma outra língua

que não a L1, segundo esta perspectiva, é o estudo do contexto no qual um(a) usuário(a) de L2, ou LE, está inserido(a) e de que modo realiza ações sociais e utiliza ferramentas físicas e simbólicas nas interações com os outros (GEBHARD, 1999), pois a língua não é unicamente um fenômeno cognitivo, mas sim um recurso fundamentalmente social, adquirido e usado interativamente numa variedade de situações, com inúmeras finalidades práticas na vida cotidiana (FIRTH e WAGNER, 1997), para a construção sócio-cultural de identidades e ideologias que configuram a compreensão das culturas no mundo.

A situação-problema e as justificativas que me motivaram a desenvolver o presente estudo geraram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. o que está acontecendo aqui e agora, nesta sala de aula, cujo mandato institucional estabelece que se ensine e se aprenda inglês?
2. como estes acontecimentos estão organizados?
3. o que esses acontecimentos significam para alunos e professor?

São objetivos desta tese:

1. Analisar as aulas de língua inglesa a partir das orientações dos PCNs e dos pressupostos teóricos sociointeracionistas para a aquisição de uma LE, observando as condições através das quais se constrói o envolvimento dos aprendizes-participantes nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula.

2. Observar as identidades sociais negociadas e o seu papel na co-construção de conhecimento empreendida na sala de aula. As formas diferenciadas de fala-em-interação, o uso dos turnos de fala, quem, quando, para quem e em que circunstância se fala, evidenciam quem somos, quem pensamos que os outros são, quem os outros pensam que nós somos,

configurando um aspecto fundamental de como se co-constrói sentido através de vários recursos, além da linguagem, da mesma forma que se configuram identidades;

3. Incluir algumas contribuições teóricas da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversa, da Teoria Feminista, dos Estudos Culturais e da Análise Crítica do Discurso para a compreensão do problema e formulação das respostas às perguntas da pesquisa.

4. Apresentar possíveis contribuições para o ensino de LE em escolas públicas ou privadas do ensino fundamental, oferecendo subsídio para a meta-compreensão da noção de co-construção de conhecimento que se dá na relação dialógica e assimétrica professor-aluno, mutuamente se afetando através da intersubjetividade dos participantes, produzindo e reproduzindo identidades sociais.

Em suma, o presente trabalho, procurando responder às perguntas da pesquisa, discute o que acontece em uma sala de aula de inglês como LE em uma escola pública da rede municipal da área metropolitana de Porto Alegre não como um simples evento de aquisição de recursos lingüísticos, mas especialmente como uma circunstância de construção de significados e de identidades múltiplas e mutáveis. Tais identidades constroem-se situadamente, em interações que se configuram como arena de disputas, uma vez que, ambos os participantes, professor e alunos, necessitam negociar suas identidades sociais para que o mandato institucional se realize.

1.3 A organização da tese

O presente estudo é composto de seis capítulos. Neste primeiro, foram apresentados o problema, as justificativas e as perguntas da pesquisa. O segundo apresenta uma revisão dos estudos empíricos tradicionais sobre ASL, os conceitos de interação segundo a Hipótese Interacionista, os paradigmas da área apoiados nesse conceito e o argumento de que é necessário um alargamento desse campo teórico, em face do problema de pesquisa aqui proposto. O terceiro trata das questões teórico-metodológicas sobre ASL a partir da proposta sociointeracionista, conforme propõem os PCNs, e os paradigmas de pesquisa da área, apresentando os conceitos básicos para a análise dos dados colhidos em situação sem interferência de sala de aula, segundo princípios etnográficos. O quarto trata das diferentes conceituações de identidade e sua relevância para a aquisição de inglês como LE em sala de aula de uma escola pública na perspectiva sócio-cultural e as questões político-pedagógicas implicadas na aquisição de inglês como LE. O quinto descreve o planejamento metodológico do estudo, o cenário, os participantes, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados. No sexto, é feita a análise das entrevistas, a descrição das interações observadas e apresentada a análise dos dados coletados em situação sem interferência de sala de aula, relacionados à metodologia de pesquisa, às perguntas e aos objetivos propostos. Finalmente, serão tecidas considerações finais, reflexões e implicações para o ensino de inglês como LE e as possíveis contribuições de um estudo dessa natureza para a ALE.

2 A RELAÇÃO ENTRE INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo, será feita uma revisão da literatura sobre as implicações da interação para a Aquisição de Segunda Língua (ASL), apresentando uma análise das principais linhas de estudos empíricos da área, segundo os paradigmas que têm norteado esses estudos (seção 2.1). Seguem-se sugestões de reconfigurações que estão sendo feitas à área, a partir de novos paradigmas propostos pelos lingüistas críticos, pelos analistas da conversa e pelos sociointeracionistas, na seção 2.2. Finalmente, na seção 2.3, serão apresentadas e discutidas concepções de língua e de linguagem, assim como suas implicações para o ensino de LE.

2.1 ASL e interação – paradigmas e estudos empíricos

Os estudos identificados como ASL são uma área relativamente recente da Lingüística Aplicada. A ASL consiste num campo interdisciplinar, apoiado nas bases teóricas ora da psicolingüística, ora da sociolingüística e da neurobiologia, na busca da explicação dos fatores que afetam a aquisição de uma segunda língua ou de línguas subseqüentes à primeira (MARKEE, 2000). Inicialmente, a ênfase das pesquisas desse campo teórico se concentrou no estudo no produto resultante do processo de aquisição, estabelecendo o foco dos estudos empíricos na descrição da interlíngua, a língua do aprendiz, definida como um sistema

estruturado construído pelo aprendiz em qualquer etapa do desenvolvimento da segunda língua (SELINKER, 1972), o processo pelo qual ela evolui e a explicação de suas características (ELLIS, 1994).

Larsen-Freeman e Long (1991) descreveram interlíngua como sendo um “*continuum* entre a língua materna (L1) e a segunda língua (L2) pelo qual todo aprendiz passa” (p. 60), uma língua intermediária evoluindo em direção à língua-alvo que está sendo adquirida. Larsen-Freeman (1997 e 1998) complementa a definição, sugerindo que a interlíngua se constitui numa construção dinâmica, instável, constantemente sujeita ao bombardeamento de novas formas lingüísticas, sujeita a períodos não lineares de caos e ordem, como resultado da interação de inúmeros fatores, dentre eles a língua materna do aprendiz, a língua-alvo, os aspectos marcados de ambas, a qualidade e a quantidade do insumo, da interação, do *feedback*, bem como o tipo de contexto, se em ambiente autêntico ou em sala de aula, ou como língua estrangeira. Idade, sexo, aptidão, motivação, atitude, interesses e outros fatores subjetivos também são reconhecidos como parte da complexidade do processo, semelhantemente ao que ocorre com fenômenos naturais do ponto de vista da física (LARSEN-FREEMAN, 1998).

Nas últimas décadas, verifica-se uma mudança: os estudos da linguagem, na perspectiva teórica da ASL em situação instrucional, têm estabelecido o foco nos processos, nos fatores implicados e nos sujeitos que estão adquirindo uma outra língua que não a sua língua materna (ELLIS, 1994). Nessa perspectiva, os principais estudos têm focado a interação, pois consideram a experiência de conversar o aspecto mais relevante para a aquisição da língua, uma vez que oferece oportunidade simultânea para a obtenção do insumo e do *feedback* necessários para o aprendiz construir sua gramática, modificando e ajustando a sua produção em direção à evolução da sua interlíngua (ELLIS, 1994). Assim, o trabalho

interacional empreendido pelos participantes das atividades de sala de aula tem gerado inúmeros estudos que podem ser agrupados da seguinte forma, conforme Hall (2001):

1. Pesquisa orientada para o insumo, apoiada na Hipótese do Insumo Compreensível de Krashen (1982), que considera o insumo compreensível central e suficiente para o processo de aquisição da língua;

2. Pesquisa orientada para a negociação, apoiada na Hipótese Interacionista, com o foco na interação negociada, definida como modificações nos enunciados, conforme Long (1980, 1981, 1983b, 1985 e 1997), Pica (1994) e Gass e Varonis (1991 e 1994);

3. Pesquisa orientada para a produção, com o foco nos resultados apresentados pelos aprendizes e no modo pelo qual a aquisição se processa através de tarefas colaborativas, conforme Swain (1995).

Com relação ao primeiro grupo, a Hipótese do Insumo de Krashen (1985) serviu de referencial para inúmeros estudos. Por insumo, entendem-se as amostras da língua-alvo às quais o aprendiz é exposto, seja via textos escritos (jornais, revistas, livros didáticos, etc.), ou via produção oral, principalmente pela fala do professor. Segundo Krashen (1985), a língua é adquirida pelos seres humanos através da compreensão de mensagens, isto é, através de insumo compreensível, obtido através do uso que se faz de informação contextual e através da simplificação produzida pelo falante mais competente. De acordo com a Hipótese do Insumo, no entanto, é necessário que o aprendiz esteja exposto a $i+1$ (isto é, insumo que contém estruturas um pouco além do seu nível presente de competência), pois os aprendizes têm condições de progredir segundo a ordem natural de aquisição. A fala para estrangeiro e a fala de professor (CHAUDRON, 1988 e LYNCH, 1996) são exemplos de falas simplificadas, com ajustes potencialmente eficientes, pois fornecem aos falantes não-nativos um insumo que eles conseguem compreender.

Um exemplo de modificação da interação é demonstrado na situação abaixo, em que uma professora conta a história de um vendedor de chapéus, apoiada na sequência fora de ordem das ilustrações, demonstrando que os parceiros de uma conversação confiam nas pistas tanto positivas quanto negativas que são mutuamente trocadas.

- (1) 1. Professora: and he shakes his fist at them + up in the tree.
2. Aluno: (franze a testa).
3. Professora: he shakes his fist at them
4. Aluno: ah ok wait a minute
5. Professora: he waves at the + do you understand?
6. Aluno: no
7. Professora: well he wakes up first of all and um + he's angry with the
8. monkeys
9. Aluno: oh yeah
10. Professora: because + yes?
11. Aluno: ah yes
12. Professora: because they've taken his hats
13. Aluno: yes
14. Professora: and he + shakes his fist, that is, he waves his arm + at them
15. Aluno: hm
16. Professora: in anger
17. Aluno: yes yes
18. Professora: and the monkeys + all wave their arms back at him
19. Aluno: yes

(LYNCH, 1996, p. 62)

Em termos de insumo, o que se pode observar na interação acima é a modificação lexical de termos menos conhecidos por termos mais comuns usados pelo professor, por exemplo, a substituição de "*shake*" por "*wave*" e "*fist*" por "*arm*". Os ajustes da interação, por outro lado, oferecem uma visão muito mais rica da colaboração que se desenvolve entre a professora e o aluno, na tentativa de serem bem sucedidos na conversação. O aprendiz sinaliza quando tem um problema de compreensão, tanto não-verbalmente (franze a testa), quanto verbalmente, quando pede tempo para entender a informação.

No exemplo acima, o professor executa cinco tipos de modificação:

1. reformulação da mensagem (*he waves at them*) (linha 5);
2. checagem explícita da compreensão (*Do you understand?*) (linha 5). Ao obter uma resposta negativa, o professor
3. retoma a história num ponto anterior (linhas 7-8) "*well he wakes up first of all and um + he's angry with the monkeys*". Neste ponto, o aprendiz parece identificar a ilustração correta, "*ah yeah*" (linha 9). Na seqüência, o professor
4. reconfirma a compreensão com "*because + yes?*" (linha 10), preenche o vínculo causal "*because they've taken his hats*" (linha 12) e finalmente
5. repete a frase problemática original com mais uma reformulação explícita: "*and he + shakes his fist that is he waves his arm + at them*" (linha 14).

A hipótese de que a aquisição da língua depende de insumo e de que o insumo se torna disponível e processável para o FNN pela assistência lingüística e conversacional por parte do FN (ou do falante mais proficiente) foi uma tendência que se estabeleceu na década de 80. No entanto, tal pressuposto, argumenta Ellis (1994), não consegue evidenciar empiricamente que o insumo seja o fator causador da aquisição da língua. Da mesma forma, antes disso White (1991) já argumentava que os aprendizes precisam, além do insumo compreensível, de

evidência negativa, isto é, de informação direta ou indireta de que algo não é possível na língua. No entanto, essa informação nem sempre está disponível no insumo que os aprendizes recebem. Por isso, a aquisição de certas estruturas da língua não pode ser presumida só pela evidência positiva, ou pela exposição ao insumo compreensível, uma condição necessária, mas insuficiente para a aquisição de segunda língua (WHITE, 1991).

Embora ainda haja controvérsia sobre o papel real do insumo na aquisição da língua, não se pode negar sua importância. Numa perspectiva pedagógica, Ellis (1997) aponta que é necessário também levar em conta o tipo de tarefa que promova a modificação do insumo, através da qual o mesmo se tornaria compreensível para que ocorra a aquisição.

O segundo grupo encontra suporte na Hipótese Interacionista, defendida por Long (1985), segundo a qual o que leva à aquisição é o insumo [que se torna?] compreensível, através da negociação de sentido na interação modificada. Tal concepção inaugura uma série de estudos buscando a comprovação empírica desse paradigma. Conforme Ellis (1994), as pesquisas sobre interação passaram a se orientar a partir de três questões principais: (1) como a interação e a conseqüente modificação do insumo contribuem para a aquisição da L2?; (2) que tipos de interação e de insumo melhor promovem a aquisição de L2?; (3) que metodologias de ensino em situação instrucional são mais adequadas na promoção de experiências interacionais que resultem em aquisição?

Nos principais estudos sobre ASL (GASS e VARONIS, 1985; VARONIS e GASS, 1985; ELLIS, 1994; LONG, 1997; GASS e SELIKER, 2001; HADLEY, 2001; entre outros), a expressão ‘negociação de sentido’ tem sido empregada, geralmente, para definir modificações que ocorrem na interação entre FN e aprendizes de L2, na tentativa de entenderem e de serem entendidos. Acredita-se que ela tenha uma relação direta com a aquisição da língua em processo de ser adquirida, como no exemplo de Pica (1988, p. 47) de

uma interação entre *native speaker* (NS), ou seja, falante nativo (FN), e *non-native speaker* (NNS), isto é, falante não-nativo (FNN):

(2) NNS: and they have the chwach there

NS: the what?

NNS: the chwach _____ I know someone that – what does it mean?

Like um like American people they always go there every Sunday, you know
_____ every morning that

NS: Yes?

NNS: there pr- that – the American people get dressed get dressed up to go um chwach

NS: oh to church ____ I see.

Negociação de sentido também designa o processo mútuo através do qual, na tentativa de comunicarem-se, falantes que apresentam competências desiguais fornecem e interpretam sinais para sua própria compreensão e a do interlocutor, provocando ajustes à forma lingüística, à estrutura conversacional, ao conteúdo da mensagem, ou aos três juntos, até que seja atingido um nível aceitável de compreensão. Dentro dessa perspectiva, os processos mais importantes envolvidos na negociação de sentido, conforme Tsui (1995) e Lynch (1996), são:

- checagens de compreensão (*Right? Do you understand? OK?*);
- confirmação de compreensão (*OK, the small one, then*);
- solicitações de esclarecimento (*How can you tell the difference?*).

Chaudron (1988) define checagens de compreensão, checagem de confirmação e solicitações de esclarecimento como modificações interacionais cuja função é a de manter a interação, assegurando que os interlocutores compartilham a mesma pressuposição e identificação de referentes.

Segundo Gass e Varonis (1985), o que gera negociação de sentido é a ocorrência de um colapso na conversação, fazendo com que os participantes precisem reconquistar seus lugares na conversação. Gass e Varonis (1994) introduzem a noção de insumo incompreensível como sendo o que mobiliza o aprendiz na busca por compreensão, passando pela conseqüente negociação interacional, o que possivelmente aciona os mecanismos da aquisição. Nessa perspectiva, a interação oportuniza exposição ao insumo, negociação por sentido, desdobrada em modificação do insumo, resultando em compreensão. As modificações no insumo e na interação, por sua vez, seriam algumas das condições fundamentais para a aquisição da L2, com provável desdobramento em produção (LYNCH, 1996).

Em se tratando de sala de aula, Chaudron (1988, p. 140) acredita que a tarefa “é o fator crítico na interação negociada”. Dentro desse paradigma, Pica (1994) estudou três tipos de tarefas e o efeito na quantidade de negociação: a atividade de preenchimento da informação que está faltando (*information-gap*), na qual um participante descreve uma figura ao interlocutor que tenta reproduzi-la; uma tarefa em grupo (*jigsaw*), na qual os participantes têm que descrever suas figuras uns aos outros a fim de reproduzir a seqüência não visível das figuras, e uma tarefa de troca de opinião (*opinion exchange*), na qual os participantes têm que trocar pontos de vista sobre as contribuições das tarefas anteriores para a aprendizagem da língua. A conclusão foi que, das três, a atividade de preenchimento da informação que está faltando parece ser a mais eficiente na promoção de negociação de sentido, levando a crer que promove a aquisição da língua.

Evidências obtidas em pesquisas sobre negociação de sentido e sua importância para a aquisição de uma L2, apontam que certos tipos de tarefa favorecem mais negociação e outros menos ou nenhum grau de negociação (FOSTER, 1998). Afora a circunstância decorrente da tarefa, mais especificamente a tarefa tipo preenchimento da informação que está faltando,

como sugerem Pica (1994) e Coelho (1997) em estudos experimentais, por exemplo, a negociação de sentido não parece acontecer comumente em qualquer instância da rotina das salas de aula por elas analisadas. Alguns estudos demonstraram que as modificações interacionais, através de checagem de compreensão, confirmação de compreensão, ou solicitações de esclarecimento estão mais diretamente ligadas à compreensão e aquisição do que as modificações no insumo, através de simplificação, ou acréscimo do insumo (PICA, 1996; LYNCH, 1996; TSUI, 1995). A fala do professor, usualmente permeada das duas formas de modificação, tipicamente inclui alterações no insumo lingüístico, na mudança da velocidade da fala, na sintaxe, na entonação e no vocabulário (TSUI, 1995). Lynch (1996) detalhou as modificações que os professores comumente fazem no insumo, visando à compreensão dos aprendizes, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1.1 – Modificações no Insumo segundo Lynch (1996, p. 58)

Tipos de Modificação	Exemplos
No vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> - uso de vocabulário mais comum - evitação de expressões idiomáticas - uso de substantivos em vez de pronomes
Na gramática	<ul style="list-style-type: none"> - produção de enunciados mais curtos - produção de enunciados menos complexos - predomínio do uso do tempo presente
Na pronúncia	<ul style="list-style-type: none"> - fala mais lenta - articulação mais clara - uso mais freqüente de formas padronizadas - menos redução de vogais - maior diferenciação de acentuação - maior variação de tom - mais pausas - pausas mais longas
Na linguagem não-verbal	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do uso de gestos - aumento do uso de expressões faciais

No entanto, o efeito dessas modificações no insumo nem sempre tem impacto positivo na compreensão dos alunos. Pica, Young e Doughty (1987) e Ellis, Tanaka e Yamazaki (1994) pesquisaram os efeitos das modificações do insumo e das modificações interacionais na compreensão e concluíram que os aprendizes que tiveram oportunidade de pedir esclarecimentos e checar sua compreensão demonstraram níveis mais altos de compreensão do que aqueles que foram expostos ao insumo pré-modificado. Por outro lado, Tsui (1995) e Lynch (1996), nas observações das falas do professor, observaram que poucas situações de solicitação de esclarecimento ocorrem na rotina das salas de aula. Então, na ânsia por fornecer insumo compreensível, o professor acaba retirando oportunidades de interações nas quais os aprendizes poderiam negociar sentido.

Os estudos categorizados nesses dois grupos adotam a visão de linguagem enquanto “um conjunto de sistemas lingüísticos exteriores ao aprendiz e a de aprendizagem enquanto um processo de assimilação de componentes estruturais desses sistemas em estruturas mentais pré-existentes” (HALL, 2000, p. 1), havendo, nesse caso, uma forte identificação com a perspectiva psicolingüística, segundo a qual a aprendizagem da língua é um fenômeno diferenciado do uso da língua. Por essa razão, esses estudos têm investigado o papel das interações conversacionais na aquisição de uma L2, procurando verificar de que modo as modificações na interação entre FN e FNN se agregam aos demais fatores que contribuem para a aquisição de uma L2.

Essa perspectiva teórica levou os pesquisadores da área de ASL a buscarem a evidência empírica de que aquisição de segunda língua e interação são indissociáveis. Aspectos específicos da interação em sala de aula passam a ser prioritários nas pesquisas. Uma dessas tendências se debruça sobre a fala do professor, observando que há um padrão dominante, presente em dados colhidos numa grande variedade de contextos escolares.

Segundo Tsui (1995), o padrão *Inquiry/Response/Feedback* (IRF), ou seja, Pergunta/Resposta/Feedback, ou, nos termos de Hall (2002) Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA), se caracteriza pela seqüência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação, como no exemplo abaixo:

(3) Teacher: Who can tell the answer to the first question? Ângela?

Ângela: Turkey.

Teacher: Yes, that's right, turkey. Who can answer number two? Mary, what do you have?

Mary: I put apples.

Teacher: Apples? Tom, what did you put?

(HALL, 2002, p. 80)

A professora inicia com uma pergunta, a aluna responde, e a professora confirma a resposta. Em seguida, inicia com nova pergunta dirigida a outra aluna, que responde e recebe um reparo para confirmação, que freqüentemente é uma forma na fala do professor tanto para confirmar, quanto para produzir uma reformulação do enunciado. Continuando com o controle dos turnos, a professora faz uma nova iniciação, dirigida a outro aluno.

Além do padrão IRA, os estudos de Chaudron (1988), Tsui (1995) e Lynch (1996) sobre a interação na sala de aula enfocaram aspectos da fala do professor e as diferenças que essa fala apresenta em relação às demais, fora da sala de aula. Por exemplo, o tempo utilizado pelo professor com explicações, envolvendo desde explicação de procedimentos até explicação de vocabulário, de estrutura lingüística, de aspectos pragmáticos de uso da língua-alvo, regras gramaticais e conceitos.

A explicação segue os mesmos padrões de modificação, observados por Chaudron (1988), Tsui (1995), e Lynch (1996): o/a professor/a constrói a explicação através de sucessivas modificações, tanto no insumo quanto na interação, acrescentando informações novas, exemplificando, retornando a um ponto anterior, como se fizesse uma revisão do que já foi compreendido, para retomar a explicação até ter algum tipo de indicação de que os aprendizes estão seguindo a sua explicação.

A ênfase na negociação de sentido como fator determinante para a obtenção de insumo modificado ao nível da compreensão para o falante menos competente e conseqüentemente para a aquisição da língua-alvo, tem gerado inúmeros estudos preocupados em verificar que tipos de interações oferecem mais oportunidades de negociação. Esses estudos sobre modificações interacionais na perspectiva da ASL se constituem num corpo influente de pesquisa e têm consolidado a ASL como uma área específica de investigação. Além disso, os estudos de Long (1980, 1981, 1982), Varonis e Gass (1985), Pica (1987, 1988, 1994 e 1996), Pica et al. (1996), Pica, Kanagy e Falodun (1993), Gass e Varonis (1994), Lynch (1996), Tsui (1996), Spada (1997) e Lightbown e Spada (2000), por exemplo, investidos na compreensão do processo de aquisição através da interação, têm servido de referencial para a elaboração de metodologias de ensino de L2. Esses estudos se apóiam na Hipótese Interacionista, resumida no quadro abaixo:

Quadro 1.2 – A Hipótese Interacionista (adaptada de Long, 1983, p. 214)

Uma tarefa de comunicação verbal envolvendo troca de informação proporciona →	oportunidade para que o falante menos competente evidencie sua dificuldade de compreensão, oportunizando →	modificação negociada da conversação, gerando →	insumo compreensível que promove →	a aquisição da língua
---	--	---	------------------------------------	-----------------------

Segundo essa perspectiva, estudos mais recentes sobre modificações interacionais da área da ASL (GASS e VARONIS, 1994; PICA, 1994 e 1996; LYNCH, 1996; SPADA, 1997) têm tentado demonstrar que a aquisição estaria possivelmente relacionada às modificações interacionais e de insumo, sempre que se configure uma instância de não-compreensão. Para Gass e Varonis (1994), tais circunstâncias desencadeariam negociação de sentido entre os participantes, levando à aquisição da língua-alvo, nesses estudos, a L2. Mas, isso só ocorreria dentro de certas condições, conforme já haviam analisado Allwright e Bailey (1991) e depois Tsui (1995 e 1996), nas quais o esforço que o aprendiz faz para compreender o insumo durante a negociação de sentido seria vital para a aquisição. Os autores avaliam que a aquisição de L2 pode ser o resultado direto de trabalho de negociação em si, não apenas o insumo compreensível que advém dela, e defendem a importância do envolvimento ativo do aprendiz como sendo um dos fatores facilitadores da aquisição de L2. Embora o efeito real da negociação para a aquisição de uma outra língua que não a língua materna ainda seja desconhecido, ainda prevalece a possibilidade apontada por Chaudron (1988, p. 117), segundo a qual “interação e negociação de sentido entre aprendizes estão potencialmente mais diretamente relacionadas à aquisição da língua-alvo” do que outros fatores. No entanto, nenhum estudo demonstrou de forma conclusiva o modo como a interação contribui para a aquisição de uma L2, uma vez que considera esse processo fundamentalmente cognitivo, portanto invisível, pois se passa na mente dos aprendizes. Na verdade, as alegações de Long (1983), conforme demonstra o quadro 1.2, têm sido questionadas por outros estudos que demonstram a não ocorrência de negociação de sentido em certas instâncias de não-compreensão, levando a crer que a interação é mais complexa do que aparenta.

Enquanto o primeiro grupo privilegia o insumo e o segundo, a negociação, o terceiro grupo de pesquisas focaliza os resultados apresentados pelos aprendizes. Segundo a Hipótese do *Output* Compreensível (SWAIN, 1985, 1995 e 2001), quando um aprendiz participa de

interações, especialmente aquelas em que há colapso na comunicação, ele recebe insumo negativo que indica a ineficiência do *output*, a linguagem produzida por ele. Caso ele esteja motivado a manter a interação, ele tentará emitir uma mensagem com acurácia, coerência e adequação. O aprendiz, então, muda do processo semântico (*top-down*), para o sintático (*bottom-up*), ou seja, ele é forçado a prestar atenção às formas de veicular o sentido que deseja e assim testar as hipóteses sobre a língua. Swain (2001) acredita que esse esforço para tornar sua linguagem compreensível contribui para a aquisição.

Isso fica patente em Foster (1998) quando, buscando a evidência de que a negociação de sentido promove a aquisição da língua, acabou demonstrando que nem sempre existe uma atitude favorável à negociação entre os participantes de uma interação em sala de aula de L2, ao se depararem com instâncias de não-compreensão. A autora observou que, ao contrário do que tem sido teorizado em estudos de ASL, a negociação de sentido não é uma estratégia que os aprendizes estejam naturalmente predispostos a empregar quando encontram lapsos na compreensão. No estudo em questão, Foster (1998) procurou responder às seguintes perguntas:

- a obrigação de transferir informação leva os aprendizes a falar mais?
- há uma diferença na quantidade de linguagem produzida por aprendizes trabalhando em grupos, comparada ao trabalho em díades?
- até que ponto os aprendizes organizados em grupo e aos pares negociam sentido através de checagem de compreensão, checagem para confirmação e solicitações de esclarecimento, a fim de tornar o insumo compreensível?
- a obrigação de transferir informação está associada a uma maior incidência de negociação de sentido?
- tal negociação é mais provável de ocorrer em grupos ou aos pares?

- até que ponto os aprendizes em díades ou em grupos modificam sua linguagem para torná-la compreensível aos outros?
- a obrigação de transferir informação está associada à grande incidência de produção modificada?

Foster (1998) colheu os dados em situação sem interferência de sala de aula e comparou seus resultados com experimentos de laboratório realizados por Swain (1995), lembrando que Pica (1993) admite que quando ocorre negociação de sentido na interação, em geral, ela se dá em termos de itens lexicais. Pica, Kanagy e Falodun (1993) sugerem a necessidade de mais estudos sobre tarefas e suas repercussões na aquisição de segunda língua, já que modificações gramaticais seriam mais passíveis de ocorrer através delas. Swain e Lapkin (1994) e Swain (1995) por outro lado, sugerem que é possível preparar tarefas que oportunizem a produção de linguagem e resultem em reflexão sobre a sua estrutura, o que faria com que os aprendizes modificassem seu *output* sintaticamente. Concluindo seu estudo, Foster (1998) endossa a crítica de Firth e Wagner (1996) a propósito da pesquisa de laboratório ser inadequada, sugerindo que ela deveria se remeter à sala de aula, onde reside o mundo autêntico tanto de aprendizes quanto de professores. Na conclusão do estudo, Foster (1998) avalia que o máximo que um professor pode fazer é promover situações nas quais surja a necessidade de negociação, através de tarefas acessíveis, preparadas para oportunizar insumo modificado, mas sem a certeza de que as oportunidades vão ser realmente aproveitadas. Por ser uma característica da fala do/a professor/a, a modificação do insumo preenche uma necessidade imediata, favorecendo a compreensão e, dependendo da circunstância, poupando os aprendizes do constrangimento de solicitar esclarecimento, como no segmento interacional abaixo:

(4) Professora: Do you **often** (+) do you **usually** play cards?

A1: (Inaudível)

Professora: When you have the time. And you?

A2: No.

Professora: No? Hardly ever? (silêncio) (após longa pausa, a professora pergunta:) Do you understand the meaning of “hardly ever”?

(Grupo faz sinal negativo com a cabeça)

Professora: It’s not “never”, but it’s “almost never”. (++)

(FONTANA, 2000, p. 76)

Ao formular a pergunta, a professora já realiza uma modificação, com uma simplificação lexical, primeiro usando o termo *often*, provavelmente menos conhecido e, em seguida *usually*, mais provável de ser compreendido. Ao se antecipar à solicitação de explicação do termo novo *hardly ever*, a professora apresenta um comportamento típico observado por Tsui (1995), Lynch (1996), Chaudron (1988) e outros pesquisadores, poupando os demais participantes do desconforto da incompreensão. Quando em excesso, tal comportamento, muitas vezes, impede que os participantes menos proficientes demonstrem as áreas que apresentam problemas na comunicação. Muitas vezes, tal atitude pode ser paternalista, subestimando ou infantilizando os aprendizes. No caso aqui apresentado, os participantes não conheciam o termo, mas, provavelmente não estariam dispostos a interromper a interação. Outros estudos relevantes, no contexto brasileiro, por exemplo, Coelho (1997), Cunha (2003) e Vidal (2003) procuraram investigar a aquisição da L2 através da interação negociada, com foco na forma tanto quanto no sentido, quando o aprendiz está tentando produzir linguagem, ou quando está tentando compreender o insumo.

Na maioria desses estudos, orientados pela abordagem psicolinguística da ASL, a mente é o foco principal da aquisição, pois eles pressupõem que é nela que a língua é estruturada. Desta perspectiva, o objetivo da ASL é estabelecer uma representação mental interna da competência da L2, ou interlíngua, descrevendo como as mudanças na competência linguística vão se processando. Para os psicolinguistas, o contexto social é mais uma variável a ser levada em conta no conjunto de fatores envolvidos na aquisição. Já a perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento parte do princípio de que a origem e a estrutura da cognição estão enraizadas nas práticas sociais e culturais cotidianas das quais um indivíduo participa (HALL, 1993 e 1995). Para que se tenha um equilíbrio teórico, sugere-se neste estudo a necessidade de uma maior conscientização da dimensão contextual e interacional do uso da língua, acrescida de uma sensibilidade êmica (que inclua a percepção do participante, nos termos de Erickson, 1982) em relação a conceitos fundamentais, de tal forma que resultem na ampliação dos dados de base dos estudos em ASL. Um passo inicial na direção do equilíbrio entre as perspectivas teóricas envolvidas no debate é a verificação das contribuições que cada uma pode trazer à teoria já construída a partir de estudos empíricos, passíveis de reinterpretação ou reconceitualização, tópico da seção que se segue.

2.2 A necessidade de reconfiguração do modelo interacional em ASL

Os estudos sobre ASL em sala de aula, analisados na seção anterior, têm sido aplicados à prática de como ensinar uma L2, desdobrando-se em metodologias de ensino. A abordagem comunicativa, por exemplo, desenvolvida a partir da Hipótese do Insumo Compreensível (KRASHEN, 1982), é considerada pelos profissionais da área de ensino de línguas como a mais adequada. Nessa metodologia, os componentes sistêmicos da língua são

apresentados como quatro habilidades separadas de escuta, de fala, de leitura e de escrita, em ambientes de produção nos quais os aprendizes devem estar à vontade, livres de ansiedade. A língua é tratada como um conjunto de sistemas autônomos e estruturados, compostos por símbolos e regras fixas que se combinam, num processo interno individual, linear, organizado seqüencialmente, a partir do conhecimento inato das estruturas da língua (HALL, 2002). A mesma popularidade adquirida pela Hipótese do Insumo Compreensível em ASL se estende para a Hipótese interacionista. Nessa hipótese, a compreensão do que seja interação se confunde com modificação de insumo, provocada pela negociação de sentido.

A partir da década de 90, a contribuição de outras áreas de pesquisa sobre língua/linguagem e comunicação trouxe novas compreensões sobre o objeto de pesquisa da ASL, provocando a necessidade de revisão de concepções e metodologias de pesquisa. Nas novas concepções, a premissa de que grande parte do conhecimento lingüístico, social e cognitivo está intimamente relacionado à participação em práticas discursivas para realizar ações na vida social tem provocado a problematização de alguns pressupostos teóricos da ASL e a conseqüente necessidade de revisão da metodologia de pesquisa.

Do ponto de vista da Análise da Conversa, Firth (1996), Wagner (1996), Firth e Wagner (1997 e 1998), sugerem que seja incorporado aos paradigmas da ASL o argumento de que a língua não é um fenômeno unicamente cognitivo, mas, sim e fundamentalmente, social, pois é adquirida e usada interativamente numa variedade de contextos com inúmeras finalidades práticas. Segundo eles, a ASL, enquanto área de estudo restrita, corre o risco de se distanciar das questões relevantes sobre linguagem e interação social no mundo contemporâneo, trazendo conseqüências para a cidadania dos aprendizes. Os autores apontam três aspectos desses estudos que necessitam de reconfiguração:

1. a limitação em relação ao tipo de dados e contextos examinados pela ASL, principalmente os colhidos em laboratório, resultando em generalizações problemáticas, pois não consideram as instâncias interacionais da vida social cotidiana;

2. a metodologia de análise e as suposições em relação ao aprendiz enquanto falante deficiente em relação a um falante idealizado, embora numa interação a L2 seja um dos vários recursos postos em uso pelos interagentes;

3. a interpretação teórica do que seja discurso na comunicação, identificada com a metáfora do conduto (REDDY, 1993; DUNN e LANTOLF, 1998), sendo a comunicação, portanto, vista como transferência de informação que pode ser obtida apropriadamente ou de forma inadequada e deficiente, dependendo do nível de proficiência do falante, donde a noção de ‘modificação interacional’.

Wu (1998) também endossa a sugestão de reconfiguração dos pressupostos que sustentam os estudos sobre ASL, apontando algumas limitações que esses estudos apresentam para a análise da interação em sala de aula, quais sejam:

1. Não levam em consideração outras trocas verbais na interação em sala de aula, produzidas pelas relações sociais estabelecidas na comunidade de sala de aula, suas identidades em produção, confirmação ou confrontação. Além disso, na prática, há pouca negociação por sentido na língua-alvo, como apontam os estudos de interação em sala de aula de L2 (PICA, 1987, 1994 e FOSTER, 1998). A proporção de modificação negociada em sala de aula é, em geral, muito pequena para ser considerada influência substancial para prover insumo compreensível. É difícil negar que o padrão IRA (estruturado com a combinação iniciação pelo professor, resposta do aprendiz e *feedback*, ou avaliação, do professor) ainda desempenha um papel quantitativo mais relevante do que modificações da interação.

2. O insumo incompreensível frequentemente falha em gerar negociação de sentido na maioria das aulas. O estudo de Tsui (1996) sobre hesitação e ansiedade na sala de

aula de inglês para aprendizes chineses demonstra que o insumo incompreensível, ao contrário do que se passa fora da sala de aula, freqüentemente resulta em reticência, em vez de negociação de sentido. Tsui (1996) avalia que isso acontece porque “o insumo incompreensível causa ansiedade nos aprendizes, e aprendizes ansiosos tentam desesperadamente evitar humilhação, constrangimento e críticas, a fim de preservarem sua auto-estima” (TSUI, 1996, p. 159). Diferentes culturas apresentam diferentes formas de participação e de reação às situações interacionais de sala de aula. No caso aqui citado, esse círculo vicioso de incompreensão-ansiedade-reticências indubitavelmente afeta o padrão de interação da sala de aula, fazendo com que a negociação livre por sentido seja impossível, pois as questões culturais prevalecem sobre o mandato institucional.

3. Nessa abordagem, modificações interacionais, insumo compreensível e aquisição são considerados etapas que ocorrem linearmente, uma levando à outra. O processo inicia com a modificação interativa, resultando em insumo compreensível o qual, por sua vez, gera aquisição que é o estágio final do processo. No entanto, o processo de aquisição existe lado a lado com o processo da interação, isto é, a progressão da aquisição é paralela à da interação, uma vez que os mecanismos internos do processamento lingüístico mental do aprendiz estão operando junto com o mecanismo externo das trocas verbais.

4. Essa abordagem falha em perceber a natureza da relação entre interação, compreensão e aquisição. Em ambiente de sala de aula, além do aspecto institucional que prevê a forma como as interações devem acontecer, o que se observa é que alguns aprendizes tendem a manter-se em silêncio quando parte do insumo não é compreensível. As razões para tal procedimento são muitas vezes culturais e visam evitar constrangimentos em relação aos demais participantes. É possível que isso explique o fato de que somente quando o insumo é compreensível é que eles participam na interação em curso. O mesmo é verdadeiro para a relação entre insumo compreensível e aquisição. Na verdade, Wu (1998) sustenta que a

competência lingüística adquirida, nos termos de Swain (1985), o *output* compreensível, tem um papel mais importante do que a modificação negociada para tornar o insumo compreensível na interação em sala de aula.

Os principais pesquisadores da área da ASL, a partir dos debates deflagrados por Firth e Wagner (1996), têm se posicionado de maneira mais ou menos esclarecedora. Long (1998) aceita as críticas em relação à limitação da noção de identidade restrita a FN em oposição a FNN, mas afirma que, para a ASL isso não é relevante, já que a pergunta de pesquisa que norteia seus estudos é: Como as L2 são adquiridas e de quais sistemas os aprendizes fazem uso? Na mesma linha, Kasper (1997) sustenta que a ASL é um campo empírico específico, com suas próprias bases teóricas, cujo objetivo explícito é verificar “como a interlíngua do aprendiz progride do estágio A para o estágio B, e que eventos promovem ou impedem tal progresso” (p. 310). Gass (1998), revelando uma certa flexibilidade, admite que a relevância de se ampliar a noção de identidade para além de FN e FNN tem que ser estabelecida teoricamente na medida em que possa afetar a aquisição de L2.

De qualquer modo, a questão está posta e o debate está aberto, com algumas propostas de aproximação entre a Análise da Conversa, a ASL e a Lingüística Aplicada em nível internacional, em trabalhos como os de Markee (2000), Wong (2000b), Schegloff (1995 e 2002), Seedhouse e Richards (2003), inaugurando um novo momento para a pesquisa em ASL. Nesse horizonte, a discussão sobre a noção de língua e linguagem com a qual se opera nas pesquisas sobre a aquisição e o ensino de L2 é essencial, na medida em que essa noção vai determinar o modo de interpretação do processo de aquisição. Portanto, um aspecto crucial que justifica a necessidade de reconfiguração dos paradigmas dos estudos empíricos sobre ASL na perspectiva psicolingüística reside na noção de língua e linguagem adotada nesse campo, comprometida com pressupostos tradicionalmente apoiados em paradigmas

positivistas estruturalistas, herdadas do pensamento iluminista europeu (PENNYCOOK, 1998).

2.3 Noções de língua e linguagem em Linguística Aplicada

Nos estudos sobre ASL, a língua é entendida como um sistema lingüístico em si, que garante o significado dos signos, uma vez que cada comunidade lingüística tem um conjunto de práticas de significação para conferir valor aos signos numa língua. Nessa concepção da linguagem, as estruturas lingüísticas são signos com significados idealizados, utilizados por comunidades lingüísticas relativamente homogêneas e consensuais. Em consequência, o enfoque dos estudos é na produção do recurso lingüístico em interações controladas, que ocorrem na realização de tarefas.

Além disso, na maioria desses estudos fica subjacente a visão de neutralidade da língua como um sistema apolítico e ahistórico de transmissão de informação e da comunicação como o resultado da transferência de informação de uma mente para a outra, mediada pela língua (REDDY, 1993), constituindo um modelo cibernético de comunicação, ainda em voga, desde os anos 70. Nessa concepção, da “metáfora do conduto”, problemas na compreensão, tais como as instâncias que geram negociação de sentido, seriam consequência de defeito no conduto, ou seja, de linguagem defeituosa. Em vista disso, o ensino de LE estabelece o foco quase que exclusivamente no recurso lingüístico, segundo os princípios psicolingüísticos, com ênfase na cognição e nos estudos experimentais. O modelo lingüístico é um falante nativo idealizado da língua-alvo, na variante da classe dominante, desvinculado das questões históricas, sociais, políticas e culturais implicadas no uso da língua.

Não só em decorrência desses aspectos apontados, mas também pela própria ebulição interna na Lingüística Aplicada em função das transformações contemporâneas da vida social, nas duas últimas décadas, no Brasil, vários autores têm se dedicado à discussão da necessidade de reconfiguração da natureza epistemológica dos constructos que compõem o binômio língua/linguagem e da problematização relacionada a ele (SIGNORINI, 2001a), com base nas “teorias pós-estruturalistas de estudo da linguagem, da subjetividade e do contexto psico-social e biológico” (p. 8). Ao mesmo tempo, além da compreensão do que é língua, está em questão a natureza teórico-metodológica das diferentes abordagens dos objetos de conhecimento, principalmente no que diz respeito à subjetividade, agora discutida para além das fronteiras das tradições psicológicas e psico-sociais de estudo do indivíduo e da sociedade, abrangendo várias frentes “nem sempre convergentes, mas transversalmente atravessadas por temas, perspectivas e preocupações comuns, ou relacionadas entre si” (p. 8).

O momento é mais de indagação, reflexão e problematização do que de respostas definitivas, primeiro, num processo de desconstrução de verdades cartesianas fixas, de desacomodação, seguido de discussão e reflexão sobre novas possibilidades. Uma delas é o alargamento do campo aplicado da Lingüística, favorecendo um entrelaçamento das abordagens, na busca de formas mais eficientes de explicar a relação entre língua/linguagem, identidades sociais e suas conseqüências para os estudos da área. Marcuschi (1998 e 2003), por exemplo, sugere que, ao se falar sobre língua e linguagem, é preciso esclarecer primeiro o que se entende por esses objetos de estudo, a partir do lugar de onde os examinamos. Segundo ele, do ponto de vista sociocognitivista, uma espécie de caminho-do-meio entre as tendências epistemológicas sociointeracionista e mentalista,

“língua é atividade sócio-interativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são, sobretudo, produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua.” (MARCUSCHI, 2003, p. 132).

Ou seja, nessa posição conciliatória, a língua não é somente um sistema simbólico interno, nem primordialmente um sistema de significados exterior a ela, mas um fenômeno de dupla face, como quer Bronckart (2003), cuja natureza precisa ser melhor compreendida.

A concepção de língua pela ótica da sociolinguística põe em relevo a função social da linguagem. Para Mollica (2003), “língua consiste num sistema organizado de relações entre processamento verbal e significado”, constituindo-se na base cognitiva que habilita os seres humanos a “construir, raciocinar, sentir, sonhar, lembrar, projetar metas, assim como processar outras ações sócio-interacionais” (p. 142). Abaurre (2003), Fiorin (2003) e Geraldi (2003) concebem a língua como prática social de sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados a partir da qual “organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem” (ABAURRE, 2003, p. 14). Língua, assim, é um sistema estruturado, situado no âmbito da linguagem enquanto atividade própria de sujeitos social e historicamente situados, sendo, pois, produtora de identidades. “Se entendemos a linguagem como a grande condição desses seres que significam” e a “língua como uma das dimensões dessa nossa grande condição de seres significantes, parece óbvio que a linguagem e língua são efetivos *sine qua non* da vida social, do funcionamento das sociedades humanas” (FARACO, 2003, p. 65). Cabem também aqui as palavras de Salomão (2003), segundo o qual a língua é essa produção da capacidade da linguagem. “É uma produção histórica, socialmente demarcada, em que há herança histórica, que concorre com a herança biológica e com a história pessoal, não só como condição de expressão, mas como demarcação da expressão” (p. 185).

As ações sociais se realizam através da linguagem tanto construindo nossas percepções de mundo quanto condicionando-as, já que há um vínculo indissociável entre língua e cultura, esta última entendida como um conjunto de “sistemas aprendidos e

compartilhados de padrões para perceber, para crer, para agir e para avaliar as ações dos outros” (GOODENOUGH, 1981).

Subjacente à discussão do que se entende por língua/linguagem, este estudo considera que o que é típico do discurso, entendido como “a linguagem além da sentença”, é sua natureza social (MOITA LOPES, 2002 a), já que “os participantes constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (p. 30). Isto porque o significado não está contido nos enunciados propriamente, não é intrínseco à linguagem (BAKHTIN, 1981), mas negociado entre os participantes, segundo seus lugares no mundo, a circunstância sócio-histórica do momento e mediado por práticas discursivas específicas que estabelecem posicionamentos segundo hierarquias de poder. Conforme Moita Lopes (2002 a):

o discurso como construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso, a partir dessa perspectiva, é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos. (p. 31)

Nesse contexto, para dar conta de como se processa a construção de significados com os quais realizamos ações na vida social, os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada têm utilizado a interação como unidade básica de análise. O trabalho interacional, entendido como ação social para construirmos significados, evidencia quem somos e quem avaliamos que o(s) outro(s) e’(são), como vemos o mundo, ou seja, como nos posicionamos e nos vinculamos frente ao evento.

Tomando a noção bakhtiniana de organização dialógica da linguagem, segundo a qual toda a enunciação envolve ao menos duas vozes, toda palavra tem duas faces, pois procede de alguém e se dirige a alguém, Moita Lopes (2003) argumenta que as noções de contexto e alteridade são centrais para a compreensão de significado enquanto construção social. Ao nos engajarmos interacionalmente, o que molda o que dizemos é a nossa percepção do outro e a

percepção de nós mesmos a partir do que o outro significa para nós. A noção de contexto, também central para a compreensão da produção de significados, transcende a noção do que rodeia os participantes, ou os aspectos materiais da situação em si, mas diz respeito a enquadres interacionais produzidos pelos participantes (GOODWIN e DURANTI, 1994; GOFFMAN, 2002). Nesse sentido, contexto é a própria organização do evento de fala, ou evento social, “a definição da atividade de fala que se desenvolve na situação, dependendo das oportunidades e das restrições à interação, proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou do objeto da interação” (GARCEZ e OSTERMANN, 2003, p. 261), desenvolvendo-se em torno de um ou mais tópicos, marcados por rotinas convencionalizadas de abertura e fechamento. Contexto, assim, é “um ambiente de significação (...) interacionalmente constituído mediante o que as pessoas estão fazendo a cada instante em termos de onde e quando elas fazem o que fazem” (GARCEZ e OSTERMANN, 2003, p. 259), segundo as percepções dos envolvidos, gerando as escolhas que são feitas a cada enunciação. O contexto circunscreve o evento e permite que façamos determinadas interpretações do que está sendo realizado, fornecendo os recursos para uma interpretação mais adequada do que se passa, envolvendo a superposição de duas entidades específicas: o evento focal e o campo de ação dentro do qual o evento está inserido. Da mesma forma que o silêncio pode produzir contexto para a fala, a fala pode produzir contexto para a interpretação adequada do silêncio. E isso se dá localmente, moldando-se a partir das percepções que os participantes têm da atividade em curso.

A sala de aula se inscreve num tipo específico de evento social, definido *a priori* como uma situação de fala institucional, regida por um mandato. Segundo Schegloff (1992), a conversa institucional em relação à cotidiana apresenta os seguintes aspectos diferenciadores:

1. envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta ou identidade de caráter convencional restrito;

2. pode envolver limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado;

3. pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos.

O aspecto crucial do discurso institucional que determina as ações dos participantes é o 'mandato institucional', segundo o qual a fala-em-interação se orienta, visando à produção de um resultado, freqüentemente orientado para uma tarefa a ser realizada (SCHEGLOFF, 1992). A ênfase na importância do contexto corrobora a perspectiva já mencionada por Drew e Heritage (1992), segundo a qual a sala de aula organiza-se como um espaço institucional onde se desenvolve uma interação determinada por um mandato institucional, da mesma forma que em outros lugares públicos, tais como empresas e tribunais, por exemplo. Semelhante é a posição de Seedhouse (1999), ao salientar que os objetivos pedagógicos estão forçosamente vinculados às formas lingüísticas e aos padrões interacionais produzidos pelos aprendizes, configurando a sala de aula como o ambiente de vários contextos dentro dos quais se realiza o mandato institucional. Parece ser essa orientação para um determinado propósito o que define a interação em sala de aula em geral e também de LE.

Nesse sentido, é importante a contribuição advinda da análise crítica do discurso. Chouliaraki e Fairclough (2000), analistas críticos do discurso, adotam a noção de linguagem como parte integrante da vida social, abrangendo os mais variados aspectos: econômicos, políticos, culturais, sociais, etc., considerando, nesta noção, formas visuais inclusive, como filmes, vídeos, obras de arte, anúncios de propaganda, etc. A linguagem é parte integrante das ações que realizamos na vida social porque, na medida em que agimos e interagimos de formas específicas, segundo situações específicas na comunidade da qual fazemos parte, constituímos identidades enquanto formas de ser no mundo, da mesma forma que constituímos a representação de mundo em si.

É também relevante para este estudo a visão de linguagem da chamada Linguística Crítica. A partir da observação do cenário internacional, das situações de conflito aberto entre nações, das discrepâncias sociais acentuando a desigualdade entre classes e entre povos, das mudanças culturais provocadas pelas tecnologias da informação e do surgimento de novas formas de produção, Wodak (1989), Fairclough (1992), Van Dijk (1992), Kress (2001) e vários lingüistas europeus, comprometidos com questões sociais e políticas, propõem uma abordagem crítica para os estudos da linguagem. Definido como “Linguística Crítica”, esse campo tem por objetivo mostrar as formas não tão óbvias pelas quais a linguagem é usada na vida social, incluindo na agenda de pesquisa a análise das relações de poder/dominação, da ideologia e das possibilidades de mudança via discurso.

Wodak (1989) sustenta que para entendermos a relação entre linguagem e vida social é necessário, antes de tudo, uma abordagem transdisciplinar, além de interdisciplinar, de análise do discurso em situação sem interferência de produção, através de concepções teóricas e metodologias de pesquisa que considerem a relevância social e os aspectos históricos implicados. Nessa perspectiva, em consonância com as abordagens sociolingüísticas e lingüístico-antropológicas, linguagem e significado são constructos sociais produzidos no interior de práticas convencionais (interações sociais, textos, imagens, filmes, TV e demais possibilidades visuais). Os objetivos dessa perspectiva crítica são, além da análise dos aspectos gerais de produção do discurso, a análise das estruturas internas e do conteúdo ideológico. De fato, esse conteúdo perpassa as produções discursivas, uma vez que existem formas pré-estabelecidas, ou convencionalizadas de interpretação, ou construção de significado, que definem significados da vida social (VAN DIJK, 1992), ou seja, convenções que, por sua vez, são estabelecidas através de relações de poder (FOUCAULT, 1972 e 1980) não só coercivas, mas também persuasivas, ou seja, ideológicas.

Assim sendo, não se pode deixar de concordar com Fairclough (1992) quando defende a necessidade de uma consciência crítica em relação à linguagem e ao seu papel na vida social como pré-requisito para o exercício democrático da cidadania à qual todos têm direito, especialmente as crianças em idade escolar. Nessa perspectiva, o trabalho investigativo de um lingüista aplicado sobre sala de aula deve considerar, ao mesmo tempo, o aspecto pedagógico e o político (PENNYCOOK, 1998), já que em qualquer instância da vida social, especialmente na escola, não existe discurso neutro. O ensino de LE não é uma atividade neutra e apolítica, e deve ser visto na sua relação com a produção de identidades, que tanto podem contribuir para a manutenção das desigualdades, quanto para o desenvolvimento da consciência crítica e a conseqüente promoção da transformação social (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, este estudo sugere a necessidade de revisão da noção de língua e de linguagem como prática social, de interação como evento situado, dentro do qual se negociam sentido e identidades, da necessidade de uma abordagem inter e transdisciplinar de pesquisa, através de concepções teóricas e metodologias que também considerem a relevância social e os aspectos históricos implicados na sala de aula. Por outro lado, e por uma questão de coerência com o referencial teórico adotado, estabelece uma relação com a realidade, partindo do diagnóstico pouco favorável sobre os resultados do ensino de inglês como LE em escolas da rede pública de ensino fundamental (PCNs, 1998). Esses resultados previsíveis e justificáveis podem ser analisados a partir do senso comum: “Não se aprende inglês na escola pública”, dizem os próprios professores, seja por falta de recursos materiais adequados, seja pelo despreparo dos professores, seja pela “deficiência” cultural dos alunos, falta de motivação, indisciplina, ou outros fatores específicos de cada escola. O aluno de escola pública é visto como “um caso perdido”, segundo alguns professores, porque não se engaja nas atividades, não está interessado, não tem perspectiva do que fazer com inglês na sua vida, ou, segundo alguns, não tem “capacidade” para aprender uma LE. No entanto, o componente

curricular de inglês como LE é obrigatório e sua metodologia de ensino, claramente recomendada pelos (PCNs), na perspectiva de educação linguística de qualidade, considerando as identidades sociais dos participantes-aprendizes como o ponto de partida para a organização dos eventos de sala de aula, a escolha dos temas transversais, etc. O que acontece, então, nessas salas de aula fadadas à não-aquisição de inglês como LE? Como analisar o cotidiano ritualizado do mandato institucional do que não acontece? Mas, é preciso admitir, alguma coisa acontece nos 50 minutos semanais em que pessoas se reúnem numa sala de aula com a finalidade formal de aprender e ensinar inglês. Acredito que é precisamente aqui que reside a grande questão da inadequação explicativa dos paradigmas tradicionais de pesquisa da ASL.

Além dos aspectos que necessitam de reformulação, como foi mencionado acima, os estudos da área de ASL que foram analisados neste capítulo não dão conta do que se passa com o ensino de inglês como LE em circunstâncias não-idealizadas de escolas públicas. Neles não há preocupação com o ensino de inglês como LE, (salvo raras exceções, como Hall, 2002 e Spada, 2003), já que estabelecem seu foco na L2, adquirida em circunstâncias completamente diferentes, com finalidades práticas de produção de metodologias de ensino que são despejadas pelo mundo, mesmo onde o inglês é uma LE. Em resumo, o referencial teórico da ASL é insuficiente para a análise de ensino e aprendizagem de LE, já que seu escopo é outro. Há necessidade, pois, de outros referenciais de apoio. E assim como os paradigmas de pesquisa não são adequados, também não o são as suas respectivas metodologias (COX e ASSIS-PETERSON, 1999). Essa circunstância fornece um dos argumentos mais consistentes para a realização do estudo aqui proposto: o fato de que pouco se tem analisado sobre ensino de inglês como LE em escolas públicas na perspectiva qualitativa, procurando explicar o que acontece nesses ambientes, na tentativa de contribuir para um projeto político-pedagógico que realize a promoção da cidadania dos participantes.

O estranhamento do óbvio, do que nos é familiar, como sugere Erickson (1986), pode desvelar os aspectos da produção de identidades na interação entre esses participantes que, de tão óbvios, tornam-se invisíveis, a não ser que outras formas de análise sejam adotadas. A pesquisa qualitativa na sala de aula, com a adoção de uma metodologia baseada em princípios etnográficos (ERICKSON, 1986), é recomendável para que seja possível descrever e narrar “os padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) [...] na tentativa de compreender os processos de aprender/ensinar línguas” (MOITA LOPES, 2000, p. 88), ou seja, a natureza da interação na sala de aula como espaço organizado para a aprendizagem de uma LE, ou para outros fins.

Neste capítulo, foram discutidos os principais estudos sobre a relação entre interação e ASL e as sugestões de reconfiguração para o modelo interacional tradicional que tem orientado tais pesquisas. Foram apontadas as possíveis contribuições da Análise da Conversa à pesquisa em ASL em termos de concepção de língua, linguagem e de identidade situadas.

No próximo capítulo, será analisada a contribuição da abordagem sócio-interacional para a aquisição de uma língua estrangeira, a partir de diferentes conceitos de interação. Na seção 3.1 é desenvolvido o argumento de que a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa oferecem contribuições relevantes para a compreensão de aspectos das interações em situação instrucional; na seção 3.2, discutem-se os princípios sociointeracionistas para a ALE, apresentando alguns estudos relevantes da área. Finalmente, na seção 3.3, são analisados os PCNs e sua relação com os princípios sociointeracionistas .

3 A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA NA PESQUISA DE SALA DE AULA E NA AQUISIÇÃO DE LE

Neste capítulo será apresentada a contribuição da abordagem sociointeracionista (também referida na literatura da área como sócio-cultural) na investigação da sala de aula de LE e no processo de aquisição de LE, através de estudos relevantes que têm norteado as discussões na área. Conforme Moita Lopes (2002a, 2002b e 2003), as teorias sociointeracionistas do discurso e da identidade têm contribuído para a compreensão de “como aprendemos a ser quem somos” (2002 a, p. 14) na vida social através do discurso.

Considerando que a experiência da vida escolar é uma das instâncias institucionais de exercício e construção de identidades, a investigação da rotina de sala de aula contribui para pensarmos as sutilezas da produção de identidades no trabalho interacional. Na seção 3.1 é apresentado o argumento de que é possível ter-se uma maior compreensão das interações em situação instrucional com a finalidade de construir conhecimento em inglês como LE através das contribuições da Sociolingüística Interacional e da Análise da Conversa; na seção 3.2, discutem-se os princípios sociointeracionistas para a ALE, apresentando alguns estudos relevantes da área. Finalmente, na seção 3.3, são analisados os PCNs e sua relação com os princípios sociointeracionistas .

3.1 A abordagem de pesquisa sociointeracionista sobre como se adquire uma LE

O argumento de que é preciso repensar os paradigmas tradicionais de pesquisa sobre ASL se apóia principalmente na necessidade de reformulação das noções de língua e linguagem, comunicação e interação, conforme discutido no capítulo 2 deste estudo. A metodologia de pesquisa que os estudos apoiados na Hipótese Interacionista adotam estabelece a ênfase na observação da aquisição do recurso lingüístico segundo processos cognitivos e individuais e, portanto, inacessíveis, já que se passam na mente das pessoas. Estudos empíricos sustentados por esses paradigmas não dão conta de explicar o que acontece numa sala de aula de inglês como LE em escolas públicas do ensino fundamental, foco deste estudo, se limitados à explicação do processo de aquisição.

Segundo o diagnóstico dos PCNs (1998) e reforçando o senso comum de que ‘não se aprende inglês na escola de ensino regular’, seja ela pública ou privada, de fato, os aprendizes não saem do ensino fundamental dominando as competências e os saberes previstos nos currículos. Daí a proposta de inclusão de uma abordagem que abrangesse os estudos de como se aprende uma LE também em seus aspectos etnográficos e considerasse outros acontecimentos simultâneos através das interações entre os participantes numa sala de aula, além dos aspectos pedagógicos de ensinar e aprender uma língua. Para tanto, é esclarecedora a contribuição da Sociolingüística Interacional para a compreensão da sala de aula como um evento complexo, no qual os participantes estão sempre negociando duas identidades básicas, de falante e ouvinte, além das estabelecidas institucionalmente.

A base metodológica para a pesquisa de sala de aula recomendada pela Sociolingüística Interacional é a etnografia. Segundo Erickson (1990), Mason (1998), Cox e Assis-Peterson (1999 e 2001), Moita Lopes (2000) e Kleiman (2001), entre vários pesquisadores nacionais e internacionais, a etnografia é uma abordagem de pesquisa que “não

se pauta em categorias prestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, na sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo” (Moita Lopes, 2000, p. 88). Originalmente, o termo ‘etnografia’, retirado do vocabulário da Antropologia, se refere à pesquisa de cultura(s), utilizando a ‘observação participante’ como uma metodologia específica. Também é usado para denominar a descrição ou análise de uma cultura, produzida a partir das observações realizadas na convivência regular com a vida cotidiana da comunidade em foco (CAMERON, 2001).

O que tem preponderado nessa abordagem de pesquisa, como é o caso do presente estudo, é a preocupação com a natureza das interações que acontecem entre os participantes do evento (HEAP, 1997), buscando a compreensão dos processos sociointeracionais e seu papel na promoção da construção de conhecimento e de identidades. Erickson e Shultz (2002) recomendam que um modo de “estudar como os contextos são gerados e mantidos socialmente em interações face a face é estudar os processos de organização por meio dos quais os contextos mudam de um instante para outro e analisar os processos de cognição social – inferência interacional” (p. 234) segundo os quais os participantes se orientam na interação. Desse modo, a compreensão de como se constituem as relações na sala de aula se esclarece também com a análise das negociações de identidades sociais dos participantes, com conseqüências para a construção de conhecimento.

Na observação da construção de conhecimento em LE, que também denomino aquisição de língua estrangeira (ALE), a grande maioria dos estudos da perspectiva sociointeracionista se apóia nas teorias de Vygotsky (1978), especialmente na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e tem como interesse empírico as interações entre todos os participantes. Esses estudos têm deslocado o foco de atenção do professor para o aluno e, atualmente, para o trabalho interacional de sala de aula envolvendo todos os participantes, tendo como objeto de estudo o momento localmente situado, mas considerando os recursos

históricos genéricos empregados, as identidades sócio-culturais dos interagentes e as identidades produzidas situadamente.

Nessa abordagem, o aspecto pedagógico do ensinar e aprender uma língua é considerado segundo a noção de que a linguagem se desenvolve a partir do universo social dos participantes, constituído por uma mistura heterogênea de atividades comunicativas regulares que fazem uso de recursos cognitivos e lingüísticos. A participação repetida nessas atividades interativas com participantes mais competentes da comunidade da sala de aula promove a aquisição de competências lingüísticas e sócio-culturais, essenciais para a realização de ações da vida cotidiana. Em outras palavras, além dos componentes gramaticais da língua, também se aprende a interagir segundo as práticas sociais, através da linguagem (HALL, 1995, 2000 e 2001).

Desse ponto de vista, as habilidades para aprender (perceber, categorizar, analisar e estabelecer padrões e analogias) se constituem nas pré-condições para a aquisição da linguagem (VYGOTSKY, 1978) e não na única condição possível. Essas habilidades se agregam às experiências sócio-culturais de forma dinâmica, na vasta gama de atividades que são empreendidas e que, através de ações com os outros, permitem aprender a construir sentido e participar efetivamente da vida social na comunidade de interação.

Nessa perspectiva, adquirir uma língua, ou tornar-se um falante competente, não se restringe à questão de aprender a falar, mas sim de desenvolver uma variedade de vozes, com o objetivo de aprender a reconstruir enunciados para nossos próprios propósitos, a partir dos recursos disponibilizados (HALL, 1995) dentro e através das identidades sociais, nas muitas e variadas práticas discursivas, entendidas como “práticas sociais por meio das quais as pessoas agem no mundo” (PCNs, 1998, p. 27).

Na sala de aula, um espaço específico de ‘práticas sociais’ no qual se adquire uma LE, as investigações com o foco na interação desvelam também a forma como os participantes

foram socializados a ver os demais e a si próprios. Para cada identidade posta em ação, há uma expectativa em relação aos comportamentos, o que se espera que seja feito, ou não, pelos participantes, enquanto membros de um grupo. Qual das identidades é relevante em determinada situação interacional é uma pergunta com base na perspectiva sócio-cultural da interação. Além disso, a participação em interações também é regulada pela percepção que os interagentes têm de si, dos outros e de como acham que são percebidos. O envolvimento numa prática interativa é feito a partir das histórias sociais pessoais, definidas pela inserção no grupo, por gênero, classe social, raça, cor, religião, país de origem, profissão, bem como pelas atividades que os participantes desenvolvem na comunidade, e está diretamente relacionada com a maneira como os eventos da vida social são percebidos e avaliados para dar sentido ao evento interativo, precedendo e mediando a participação nas interações e os usos que são feitos da linguagem.

O evento de fala é sempre uma atividade regulada por normas de uso da fala, reconhecidas e reconhecíveis culturalmente pelos participantes de uma determinada comunidade segundo as quais a fala em interação é interpretada e realizada (DURANTI, 1985). Hymes (1989), etnógrafo da comunicação, estabeleceu um modelo de convenções de uso de fala, resumido na seqüência que ele denominou SPEAKING, na qual S refere-se à situação (física e psicológica); P, aos participantes; E, os propósitos; A, os atos (as seqüências conversacionais); K, *key* (a formalidade ou informalidade do evento), I, o meio; N, as normas de interpretação e produção e G, os gêneros discursivos.

Gumperz (2002) argumenta, porém, que essa noção de evento de fala não é suficiente para esclarecer a dinâmica interacional e propõe o que ele denomina de ‘atividade de fala’ para se referir a uma atividade culturalmente reconhecida, nem sempre envolvendo fala propriamente, mas que estabelece a orientação dos participantes em termos de limites e restrições de participação, bem como de interpretação do evento. O participante competente

detém o conhecimento das convenções lingüísticas e comunicativas, além da competência gramatical, o que lhe permite sustentar o envolvimento interacional pela inferência do que está acontecendo na situação, do que será tratado e que expectativas pode estabelecer para a interação.

Gumpertz (2002) contribui também com a noção de ‘pistas de contextualização’, ou seja, “os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (p. 152). Essas pistas indicam o lugar de onde os participantes estão falando, dependendo do momento, e se tornam relevantes pelas condições do momento, por isso diz-se que a interação é situada. Esta posição é semelhante à preocupação de Bakhtin (1981) com o desenvolvimento da ética, considerando a sabedoria acumulada a partir das experiências do cotidiano, situadas e dependentes da história que precedeu aquele momento, as identidades sociais dos participantes, suas respostas a elas e as condições do momento. Assim, as pistas de contextualização orientam os posicionamentos em relação à atividade em curso e contribuem implicitamente para que os participantes se organizem e empreendam as negociações necessárias para construir sentido na interação. Portanto, aprender uma L2 ou uma LE é uma atividade muito mais complexa do que aprender um conjunto de estruturas lingüísticas: é aprender a realizar ações sociais que levem em conta identidades formais de professor e aluno, ao mesmo tempo em que novas identidades são negociadas no decorrer do evento interacional situado na sala de aula.

A perspectiva sócio-cultural das interações face a face também contribui para a nossa melhor compreensão da pedagogia da língua. Aprender a interagir numa outra língua envolve no mínimo dois processos dinamicamente interativos: o engajamento constante e a reflexão sobre as contribuições interativas dos envolvidos na conversa. Uma análise crítica das nossas práticas e das dos outros participantes de uma interação leva a desenvolver a compreensão dos vários tipos de vozes que constituem e emergem do diálogo e entre uma prática e seus

participantes. Participação e compreensão de participação são complexas e vitais na criação e re-criação de sentido nas nossas vidas.

O que os defensores desta perspectiva sustentam é que o desenvolvimento da competência prática também acontece dentro de um enquadre (GOFFMAN, 1998), uma forma de situar o que está acontecendo aqui e agora. É ele que circunda e envolve o evento a ser examinado, fornecendo os recursos para uma interpretação mais adequada do que se passa, envolvendo a superposição de duas entidades específicas: o evento focal e o campo de ação dentro do qual o evento está inserido.

O emprego da metodologia qualitativa, de cunho etnográfico, torna perceptível que o que "os interagentes compartilham é a habilidade de se orientarem verbalmente, perceptivelmente e fisicamente em relação uns aos outros e aos seus respectivos mundos sociais" (GOFFMAN, 1998, p. 229), através das práticas orais, momentos culturalmente mediados de interações face a face em que os participantes criam e recriam suas vidas sociais cotidianas (HALL, 1993).

Na próxima seção, serão apresentados os principais estudos de sala de aula na perspectiva da abordagem sociointeracionista e as categorias de análise qualitativa a serem observadas no trabalho interacional, segundo os princípios da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional.

3.2 Aquisição de LE na abordagem sociointeracionista

Conforme Lightbown e Spada (2001), historicamente, as metodologias de ensino de segundas línguas primeiro se apoiaram na teoria behaviorista, segundo a qual a aquisição de uma outra língua segue os mesmos princípios que são empregados para se aprender a língua

materna, ou seja, imitação, repetição e formação de hábito, seguido de reforço, na concepção de que a mente do aluno seja uma tábula rasa. A exposição do aluno ao item lexical é o estímulo, que gera uma resposta do aluno, reforçada pela avaliação do professor. A aula de LE se resume a uma sucessão de repetições e substituições, com correção imediata dos erros.

À visão behaviorista de aprendizagem se seguiu a concepção cognitivista, segundo a qual, ao ser exposto à LE, ou L2, o aluno, a partir do conhecimento que tem das regras da sua língua materna, elabora hipóteses sobre a LE, já que, nessa concepção, a mente humana possui uma habilidade inata para o desenvolvimento de línguas. Ao contrário da concepção behaviorista de aprendizagem, na visão cognitivista o erro é entendido como parte do processo de elaboração de hipóteses, no esforço cognitivo de aprender a língua. No caso da aprendizagem de uma LE, as hipóteses são construídas a partir do conhecimento das regras na língua materna.

Na visão sociointeracionista, também referida na literatura da área como sócio-cultural, ou histórico-social, para a compreensão de como se aprende uma LE, deve-se considerar o trabalho interacional, histórica e culturalmente situado, empreendido pelos participantes. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado. A perspectiva sócio-cultural da aquisição de uma LE apóia-se fundamentalmente nos estudos de Vygotsky (1978, 1981, 1986 e 1987), descrevendo o desenvolvimento da linguagem segundo os seguintes princípios:

1. os meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso lingüístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.), os agentes que estruturam não só as atividades comunicativas que são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, mas também os valores e significados relacionados a elas, servem de referência para negociarmos nossa inclusão, enquanto participantes competentes das interações. Os meios de

mediação são marcados por padrões sócio-culturais de conhecimento. Na perspectiva de Vygotsky (1978), os meios que utilizamos na realização de atividades com os outros e os modos pelos quais eles são empregados com esse fim, são agentes estruturadores, tanto da forma quanto do conteúdo do que é aprendido. Não só contribuem para a estruturação da atividade em si, mas para a percepção dos valores e significados incluídos, permitindo a negociação de sentido ao longo do processo de construção de conhecimento;

2. a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde ocorre a aquisição através de atividades colaborativas com participantes mais competentes. Na definição de Vygotsky (1978), ZDP é “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela iniciativa independente de solucionar um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado no processo de solucionar um problema com a assistência de um adulto ou em colaboração com um colega mais competente” (p. 86). O aprendizado na ZDP está também diretamente relacionado com os meios de mediação e a pertinência dos mesmos para a solução da tarefa proposta;

3. o andaimento (*scaffolding*) consiste no processo de negociação interacional no qual o participante mais competente, primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa, ou resolução do problema. Segundo Hall(2002), a assistência proporcionada pelo mais competente através do ‘andaime’ se vale das seguintes estratégias:

- a. recrutamento – consiste em atrair a atenção do aprendiz e envolvê-lo na atividade;
- b. redução do grau de liberdade – consiste em simplificar as exigências da tarefa para chegar ao que o aprendiz necessita;
- c. manutenção do foco – consiste em manter o aprendiz motivado e com o foco voltado para a tarefa a ser realizada;

d. marcação de aspectos relevantes – consiste em enfatizar todos os aspectos relevantes da tarefa, apontando discrepâncias em relação ao que está em andamento e o que é esperado no final da tarefa;

e. controle da frustração – consiste em ajudar o aprendiz a reduzir a pressão que ele sofre ao tentar participar de uma atividade para a qual ele não tem a competência necessária;

f. modelagem – consiste em oferecer ao aprendiz modelos que ele possa perceber, observar e imitar.

4. a fala particular, que o aprendiz endereça a si mesmo, em voz baixa. Parece ser um aspecto importante na aprendizagem de uma L2. Consiste na fala que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver numa atividade oral. Lantolf (1996) observou que tanto os adultos, como as crianças, freqüentemente fazem uso desse tipo de ‘treino’.

5. a imitação e a repetição, não no sentido mecânico de formação de hábito, mas de ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais. Através da imitação e da repetição os aprendizes percebem e aplicam recursos lingüísticos e não-lingüísticos (tomada de turno, por exemplo) para realizarem objetivos comunicativos, de início, a partir do modelo disponível, contribuindo para que o aprendiz perceba as convenções para realizar determinada participação comunicativa na comunidade da sala de aula e, posteriormente, nas atividades interacionais da vida social. Para Vygotsky (1987), na imitação das ações de um participante mais experiente, tanto a criança como o aprendiz adulto conseguem participar ativamente de uma interação em situação de sala de aula, com benefícios cognitivos e sociais;

6. o princípio de *role-play*, através dos meios de mediação, que permitam ao aprendiz usar os recursos comunicativos para alcançar inúmeros objetivos, sem a limitação de uso da língua exclusivamente a situações reais da vida social, mas também as imaginárias e possíveis

(imaginar-se o garçom num restaurante, o presidente do país, uma celebridade, etc). Tais atividades, além do aspecto lúdico envolvido, da possibilidade de uso da imaginação e da fantasia, permitem experienciar outras vozes sociais, outras identidades sociais, permitindo o colocar-se no lugar do outro, não só em termos de recurso lingüístico, mas de enquadre e de posicionamento interacional.

Ao propor a abordagem sócio-cultural para a aquisição, tanto de LE quanto de L2, Hall (1993, 1995 e 2001) reforça o argumento de que uma reconceitualização dos estudos sobre aquisição de L2/LE se faz necessária para dar conta das “forças que influenciam tanto o sentido contido nos recursos lingüísticos utilizados para nos engajarmos em interações face a face, quanto nossa habilidade de usá-los” (1995, p. 207), pois, como argumentam os sociointeracionistas, o sentido lingüístico se constrói sócio-historicamente.

Para dar conta do que acontece na sala de aula, o primeiro objetivo da abordagem sociointeracionista reside na construção de uma teoria de prática de sala de aula de L2, ou LE, em oposição aos experimentos de laboratório. Hall (2001) defende a necessidade de entender as condições através das quais se constrói o envolvimento dos aprendizes de L2/LE nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula e o quanto, com o passar do tempo, tal envolvimento afeta o desenvolvimento das suas identidades sociais e psicológicas tanto de aprendiz quanto de comunicador na língua-alvo. A importância da compreensão clara desse processo vai se refletir na produção de práticas, através de tarefas, por exemplo, que propiciem o desenvolvimento de comunidades competentes de aprendizagem de língua na sala de aula.

A perspectiva sócio-cultural e a noção de práticas orais, como defendidas por Hall (1995, 2000 e 2001), levantam um número significativo de implicações para as pesquisas sobre a aprendizagem de uma L2/LE, segundo o uso da linguagem oral. Do ponto de vista sócio-histórico, dois aspectos importantes devem ser incluídos nas análises das pesquisas:

1. a necessidade de dar conta das identidades sociais dos aprendizes da língua e de seus interlocutores naquilo que elas apresentam de relevante para a prática interativa (ERICKSON, 1990; HALL, 1993, 1995 e 2001; YOUNG, 1999; COX e ASSIS-PETERSON, 1999 e 2001; MOITA LOPES, 2001, 2002 a 2002 b, 2003; SIGNORINI, 2001 a e 2001 b; KLEIMAN, 2001; HALL e VERPLAETSE, 2001, são alguns pesquisadores que adotam essa perspectiva). Para tanto, é necessário que nos desloquemos para além do constructo falante nativo/falante não-nativo, a única identidade relevante nos estudos tradicionais de ASL. Essa redução freqüentemente esconde e distorce outras identidades (gênero, opção sexual, cor, religião, idade, etc) que podem melhor dar conta dos tipos e graus de uso da língua (MOITA LOPES, 2002 b). Além disso, as identidades formais de professor e aluno não são suficientes para a compreensão do que acontece na sala de aula. Como será detalhado na análise da sala de aula observada neste estudo, muitas identidades estão sendo disputadas nas interações, durante a aula de inglês (MOITA LOPES, 2002 b).

2. um modelo de investigação que responda mais adequadamente às perguntas feitas sobre o processo de aprender uma outra língua. Erickson (1990), Hall, (1993, 1995 e 2001), Signorini (2001 b) e Rajagopalan (2001b) sugerem que um estudo sócio-histórico da aprendizagem e uso de uma língua requer estudos longitudinais que incluam a coleta de dados de práticas interativas dos participantes e ao longo de um certo tempo, além de um exame mais detalhado de aspectos que salientem o uso da língua entre os grupos durante um período de tempo e de diferentes práticas na comunidade da sala de aula.

A experiência de ensinar inglês como LE tem apontado para o andaimento como a questão crucial para a aquisição da L2 ou LE. O processo colaborativo, através do qual os indivíduos ajudam uns aos outros para que um participante possa fazer algo que de outra forma não conseguiria, realiza-se em várias etapas. O espaço interacional denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa

que está além de seu nível de proficiência atual, através da assistência dos interlocutores, é um tipo de organização interacional. Essa assistência, embora fundamental para a aquisição, é gradativamente retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente. Isso porque a aprendizagem é socialmente situada e passa do social para o individual. O que o aprendiz consegue fazer na prática social, no início do processo, com a assistência dos interlocutores, aos poucos vai conseguir fazer sozinho.

A análise de aulas de inglês realizada por Markee (2000) é um exemplo de como é através do uso da linguagem que se aprende uma língua. Nesse estudo, foi analisado como um problema de vocabulário é incorporado ao sistema do aprendiz através da interação entre os participantes do grupo. Os dados do estudo, enfocando um grupo de alunos chineses de nível intermediário superior de inglês como L2, nos EUA, foram colhidos durante uma tarefa de troca de informação, na qual os mesmos estavam organizados em grupos de quatro. A tarefa consistia na leitura de um conjunto de quatro textos retirados de uma revista sobre o efeito estufa. Após a leitura, um representante do grupo apresentava oralmente a informação do texto do seu grupo para os demais, o que, ao final resultaria num texto escrito sobre o tópico, contendo todas as informações dos quatro grupos. Markee (2000) analisa o processo de andamento ocorrido no interior de um dos grupos em relação ao desconhecimento da palavra ‘coral’, exemplificando uma situação de ‘insumo compreendido que leva à compreensão e à aquisição’. O excerto abaixo, no qual L é aprendiz e T professor, demonstram o processo, de acordo com as normas de transcrição da AC:

187. L10: excuse me what is c-o-r-a-l

193 T: CQ(D) corals (l) does anyone know? (l) where you find corals?

À pergunta do aluno L10, o professor remete ao grupo, tentando eliciar a resposta e ao mesmo tempo acionando a contribuição de quem tivesse a informação. O aprendiz L10 continua solicitando assistência para fazer sentido do termo ‘coral’, a partir da manifestação de outros participantes.

204 L10. at the bottom of the s- (l) sea?

208 L9 at the bottom

Ainda sem ter a compreensão do termo, L10 continua:

389 L10// the corals //, is means uh, (l) s something at bottom of //the// sea?

392 L9 //yeah//

393 L9 at the botton of the sea.

419 L10: fessel, I think the coral is a fis

425 L9: fossil, is fossil

426 L10: [fossil? How to F U?

427 L9: F – O

428 L10: F – O

429 L9 F-O-S-S-I-L

430 L9: fossil is a

431 L10 fossil

432 L10: I also think of the coral is a kind of fossil

(p.129-130)

Após quatro solicitações explícitas de assistência quanto ao significado de “coral” ao longo da interação, pelas quais tanto os colegas como o professor se orientam e, portanto, atendem, L10 explicita que entendeu, inclusive traduzindo a palavra para o chinês para o colega L11. No final do trabalho, ao apresentar o texto oralmente para os demais alunos da

turma e ao incorporar na sua fala palavras e expressões usadas nas explicações dos colegas, podemos ver como a co-construção do significado de “coral” resultou na apropriação desse conceito por L10:

923 L10: In my section I think the main point is the raising of the sea level.

We are accompanied by uh global temperature increasing hh so these put the co(l)al at risk (p.130)

Através deste estudo, Markee (2000) ilustra como a incorporação da metodologia de análise de dados interacionais da AC pode contribuir para o esclarecimento de como se dá a co-construção de conhecimento por andaime, através da orientação dos participantes para as instâncias de assistência solicitadas por L10. Os participantes professor e alunos se alternam no uso do piso interacional, no enquadre provocado por L10, demonstrando como o significado é construído enquanto um fenômeno socialmente situado. A possibilidade de análise de dados interacionais segundo a AC, como as descobertas assistidas de L10 para compreender o significado de ‘coral’, nos termos da ASL, uma instância de não-compreensão tipicamente desencadeadora de negociação por sentido, evidencia como os participantes fazem uso de recursos convencionados que orientam suas participações na interação. Esse andaime também contribuiu para que L10 não só entendesse o significado de ‘coral’, mas oferecesse assistência direta a outro participante, L11, traduzindo a palavra para o chinês. O que Markee (2000) exemplifica aqui, portanto, é como uma metodologia analítica apoiada na AC pode ser usada para documentar se, quando e como os participantes aprendizes podem co-construir sua aprendizagem, ao menos a curto prazo.

Outro exemplo de aplicação dos princípios analíticos de interação, segundo a AC, desenvolvida por Markee (2000) foi uma tarefa tipo *jigsaw*, preparada para uma turma de alunos de graduação de uma universidade americana, de nível intermediário de inglês como L2. A orientação dada pelo professor requeria que os alunos lessem e discutissem artigos relacionados com o que na época era a potencial reunificação da Alemanha e a posição dos autores sobre o tópico. Após essa leitura, os grupos se dissolveriam e cada membro se integraria a um novo grupo. Nesse novo grupo, os participantes trariam informação sobre o artigo lido no seu grupo, mas não teriam informação sobre os artigos dos demais. No final da tarefa, esses alunos iriam escrever um texto sobre os prós e os contras em relação à reunificação alemã. Ao discutirem um texto do escritor alemão Günter Grass, uma aluna deparou-se com a dificuldade de entender a metáfora “*We cannot get by Auschwitz*”, entendida nesse contexto como o fato de “o passado nazista da Alemanha ser um impedimento insuperável para a reunificação”. Embora houvesse assistência dos demais interlocutores e a aluna compreendesse “Auschwitz”, “*concentration camp*” e “*get by*”, a situação demonstra que nem sempre é possível chegar-se a bom termo na negociação de significado que gere aquisição e, nesse caso, a análise deve procurar nos dados o que estaria impossibilitando-a de ocorrer. No exemplo de Markee (2000), é possível que a aluna não tenha conhecimento suficiente sobre a história da Alemanha para inferir o significado da metáfora. Também fica claro que apesar de compreender o significado isolado dos termos da enunciação, a aluna não conseguiu se convencer do sentido percebido pelos demais, insistindo no porque Auschwitz poderia ser considerado um problema para a reunificação da Alemanha. Isso é explicitado em vários momentos da interação, como também na apresentação oral do texto no final da tarefa, conforme os excertos abaixo:

217 L15: my article is about auschwitz (!) of what

218 this guy doesn't wa t a united germany because what

- 219 will we say (l) he say can't by Auschwitz and I don't understand what is
- 220 L6: I'm I'm sorry I didn't understand what you said
- 221 L15: we (l) no (l) we cannot get by Auschwitz (l) do you know (l) do you do you know what is the meaning meaning I don't understand it (l) it's something like the auschwitz and what it?
- 222 L14: uh grass is strongly against
- 223 L7: against (l) this guy is kind of a
- 224 L14: the unification (L14 is writing at the same time)
- 225 L14: so what's what's with auschwitz? S So why why was it so important to the title to the article?
- 226 L6: he's what
- 227 L15: why? Yeah, this is the reason why he doesn't want a united germany
- 228 L14: because of Auschwitz?
- 229 L15: I'm not sure
- 230 L6: {he's afraid] of what happened in Auschwitz might happen again?
- 231 L15: I don't know (l) I don't know but I think that it it history of uh it would auschwitz and I don't understand what is (l) we can't get by
- 232 L6 [then we're]
- 233 L6 we are listening
- 234 L15 uh I mean and I still I tol I tell you that I don't understand what is the meaning we cannot get by auschwitz

Na verdade, L15 tem dificuldade de formular com precisão qual é o seu problema e os seus interlocutores ficam tentando prestar assistência em relação ao recurso lingüístico, sem perceberem que o problema de incompreensão de L15 é da ordem de experiência, conhecimento e visão de mundo. Markee (2000) demonstra que, através da contribuição da AC, a análise de situações como esta fica enriquecida com uma metodologia de análise que se baseia em dados interacionais em situação sem interferência de sala de aula, segundo princípios etnográficos. Em resumo, os estudos acima evidenciam que a aprendizagem é o resultado da participação em interações convencionalmente organizadas para a promoção da co-construção de conhecimento pelos envolvidos.

No Brasil, a partir da década de 90, pesquisadores como Moita Lopes, Kleiman, Signorini, Celani, Rajagopalan, Cox e Assis-Peterson, entre os mais conhecidos, iniciaram uma tendência de pesquisa qualitativa de sala de aula na abordagem sociointeracionista que vem se consolidando no meio acadêmico.

Os estudos desenvolvidos por Moita Lopes e seus orientandos, por exemplo, no Projeto SALÍNGUAS (Pesquisa na Sala de Aula de Línguas) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), paralelamente às questões identitárias, estabelece o foco de pesquisa no uso da linguagem e nos sujeitos envolvidos em um contexto de produção, ou seja, analisa a alteridade, no sentido bakhtiniano, e a situacionalidade. São professores/as pesquisando sua prática de sala de aula, fazendo estudos de caso de discursos escritos e entrevistas, como oportunidades de construção e reconstrução de si (SCHARFSTEIN, 2003), da masculinidade heterossexual (RODRIGUES, 2003) e da masculinidade homoerótica (TILIO, 2003); etnografias de sala de aula de letramento escolar em língua materna, focalizando as identidades sociais de gênero (DUTRA, 2003), ou etnografia de eventos de letramento não-escolar, focalizando a co-construção de sentido (SANTOS, 2003); pesquisa-ação de observação da própria sala de aula de letramento escolar, com foco na consciência crítica sobre as masculinidades negras (PAULA, 2003); etnografia de sala de aula de inglês, voltada para a percepção crítica das identidades sociais de gênero das participantes (COIMBRA, 2003 e ROLLEMBERG, 2003). Esses estudos examinam a construção de identidades sociais em práticas discursivas em sala de aula, procurando contribuir para a compreensão da diferença, reconhecendo-a como parte integrante da vida social e enfatizando a necessidade de transformação das situações sociais de injustiça com base nas posições hegemônicas de raça e de gênero.

Cox e Assis-Peterson, professoras da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), têm desenvolvido estudos dos eventos do cotidiano de salas de aula de letramento e de línguas

estrangeiras, observando o trabalho interacional dos participantes na perspectiva sociointeracionista postulada por Erickson (1990). Cox e Assis-Peterson (1999) apresentam um estudo na perspectiva crítica da pedagogia freireana, analisando o comprometimento político-pedagógico dos professores de inglês, a construção de identidade em LE e a promoção da cidadania, como recomendam os PCNs. Engajadas numa discussão sobre o assunto que vem se desenvolvendo em nível internacional, e questionando crenças largamente aceitas sobre a neutralidade e internacionalidade da língua inglesa, as autoras sugerem que “professores/as de inglês deveria ter consciência da dimensão política do ensino de inglês, ao mesmo tempo em que deveriam duvidar das ideologias subliminares que produzem a natureza global da língua inglesa como sendo neutra” (p. 434).

Kleiman (2001) também tem se dedicado à análise da construção de identidades em sala de aula na perspectiva sociointeracionista. Um desses estudos, realizado em sala de aula de letramento não-escolar, observou a construção de identidades de gênero e a reprodução das relações macrossociais, associando-as ao fracasso de participantes mulheres sem escrita, pela falta de sensibilidade da professora mediadora.

O cuidadoso estudo de Jung (2003) sobre uma sala de aula de letramento escolar, na perspectiva sociointeracionista, demonstrou que a identidade de gênero e a identidade étnico-lingüística alemã estão em uma relação complexa nessa comunidade multilíngüe, repercutindo na comunidade escolar com a valorização do letramento em português brasileiro, como forma de ascensão social para as meninas. A etnografia de Jung, assumidamente identificada com sua trajetória pessoal de falante de alemão como língua materna, detalha com precisão como se dá a negociação de identidades dos participantes professora e alunos no interior das interações no espaço institucional escolar a partir do suporte teórico da Sociolingüística Interacional, dos Estudos Culturais, da Etnografia e do Interacionismo Simbólico.

No desenvolvimento de seu estudo, Jung conceitua identidades sociais 1) como resultado de uma atividade comunicativa de produção e negociação, conforme Gumperz e Cook-Gumperz (1982) e Erickson e Shultz (1982); 2) como atividade relacional, na qual a diferença é marcada por sistemas simbólicos em relação a outras identidades social e culturalmente produzidas, conforme Woodward (2000); 3) como resultado da participação em uma variedade de comunidades de prática, conforme Eckert e McConnell-Ginet (1992). Nas suas análises, Jung considera as identidades “como uma condição transitória e dinâmica, moldada pelas relações sociais que vão sendo configuradas através de uma interação intensa em diferentes redes sociais e/ou comunidades de prática e que são negociadas situadamente, na interação face a face” (p. 38). A participação individual simultânea em diferentes comunidades de prática possibilita a construção de identidades sociais de modos diferenciados para meninos e meninas, segundo o resultado das análises. No processo de letramento enquanto prática social, na qual se aprendem formas de participar na escola, reside uma instância de negociação de identidades sociais de gênero. Essa negociação é evidenciada pela estrutura de participação, segundo a tipologia de Shultz, Fiorio e Erickson (1982) e as noções de falante e ouvinte.

Dos estudos acima mencionados, há um número muito reduzido dedicado à sala de aula de inglês como LE em ambiente instrucional de escola pública, com foco tanto na construção de identidades, quanto na aquisição da língua-alvo. Embora os estudos de Hall (1993, 1995, 2000 e 2001), os de Markee (2000) e os de Norton (2002) tenham o foco na sala de aula de inglês como L2 e não como LE, eles são extremamente valiosos como orientação metodológica de pesquisa, que foi aplicada no presente estudo. No entanto, é importante frisar que neste estudo a distinção entre L2 e LE é fundamental, considerando-se que a noção de aquisição de língua que não a materna se dá pelo uso dessa mesma língua em situações de relevância para as identidades sócio-históricas dos participantes.

A concepção sócio-cultural de análise da fala-em-interação se associa à noção de competência interacional enquanto resultado de uma co-construção (JACOBY e OCHS, 1995), ou seja, da criação conjunta dos participantes envolvidos na interação, abordada dentro da perspectiva de comunicação enquanto co-construção de sentido, como recomendam os PCNs, em oposição à metáfora do conduto (REDDY, 1993), o modelo de comunicação segundo o qual a informação é transferida através da linguagem. Os recursos metodológicos da Análise da Conversa (tomada de turno, reparo, seqüencialidade dos turnos e escolha lexical) contribuem para a compreensão de como os participantes se orientam nessa co-construção, no interior das interações, e de como estão usando a linguagem para realizar ações sociais na sala de aula. Embora definida pelo mandato institucional (professor detém o poder de controle dos turnos), a análise demonstra uma regularidade na subversão desse mandato na sala de aula observada. Essa subversão fica melhor evidenciada quando as interações são analisadas também segundo a noção de tomada e uso de turno, bem como da noção de reparo. Os analistas da conversa Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) elaboraram uma descrição de como funcionam os turnos, observando que há uma rotina pré-determinada, segundo normas da comunidade de fala, a partir das quais os participantes se orientam na interação. Além da noção de turno, a noção de reparo, descrito como um recurso para solucionar “problemas recorrentes de produção, escuta e entendimento” (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977, p. 361), é essencial para a compreensão do que está acontecendo na interação.

A contribuição das bases teóricas da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa para as pesquisas em ALE enriquecem as possibilidades de análise das interações de sala de aula, permitindo a percepção do que está sendo feito situadamente naquela circunstância, além da tentativa de realização do mandato institucional que rege o evento. Essas contribuições também serviram de base para a elaboração dos princípios teóricos que

definem a proposta dos PCNs, numa tentativa de oferecer subsídios para o ensino/aprendizagem de LEs em geral.

Na próxima seção, será apresentada a proposta dos PCNs e suas recomendações para o ensino de LE no ensino fundamental, com foco na língua inglesa como LE.

3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de LE

Os PCNs (1998), nas palavras do Ministro da educação e Desporto naquele período, Paulo Renato Souza, foram elaborados procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (p. 06).

Celani (2001), uma das elaboradoras dos PCNs, junto com lingüistas como Moita Lopes, enfatiza que os mesmos são propostas de referência, não imposições de verdades absolutas que devam ser aceitas e seguidas por todos. Eles indicam direções e limites que devem ser complementados com elementos da realidade local, com discussões, com propostas ajustadas às situações específicas (p. 29).

O que é característico dos PCNs é a perspectiva de disciplinas não encerradas em seus próprios conteúdos, mas enquanto apoio para uma forma mais ampla de pensar a sociedade, a natureza e o comportamento humano, através da integração transdisciplinar de conhecimentos, tanto na escola, quanto fora dela. Uma possibilidade de realização dessa proposta é tratar o currículo de forma transversal, reunindo temas de relevância para os

alunos, suas comunidades de origem e suas histórias de vida. Os PCNs sugerem como temas transversais: ética, saúde, ecologia, educação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

No que diz respeito à LE, os PCNs consideram a sua aprendizagem como “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (p. 15), balizando o ensino da língua pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, através do engajamento dos aprendizes no discurso a fim de agir no mundo social. Além disso, a aprendizagem de uma LE é um direito do cidadão, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e pela Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. O documento enfatiza, também, a proposta de ensino de LE como educação lingüística de qualidade, acessível a todos. No entanto, no quadro do cotidiano das escolas fundamentais no país a realidade é bem diversa. Sintetizando a situação atual do ensino de LE no Brasil, o documento avalia que, primeiramente, o ensino de LE não é visto como elemento importante na formação do aluno, ao contrário, o componente curricular não tem lugar privilegiado no currículo, aparecendo, em algumas regiões do país, como atividade apenas e, em outras, ainda, fora da grade curricular, fora do horário escolar e fora da escola, fora do contexto de transdisciplinaridade proposto para uma educação global. Em relação aos objetivos propostos, não há muita clareza da concepção de linguagem, nem do processo de ensino e aprendizagem. As atividades de sala de aula refletem a ênfase na exploração de pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas, que mantêm os alunos ocupados com leitura e escrita, apesar da opção expressa pela abordagem comunicativa. O documento aponta como causas desses resultados insatisfatórios a falta de material adequado, classes excessivamente numerosas, tempo insuficiente dedicado à matéria e ausência de formação continuada junto ao corpo docente.

Tendo em mente o diagnóstico da realidade da sala de aula de LE, as propostas dos PCNs norteiam-se pela abordagem sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem, ou

seja, pela compreensão de que, ao nos engajarmos no discurso, levamos em consideração nossas posições pessoais construídas historicamente na construção de significados, mediados por outros conhecimentos sistêmicos na zona de desenvolvimento proximal. “Aprender línguas significa aprender conhecimento em uso” (p. 27), a partir da compreensão teórica do que é a linguagem, que conhecimentos são necessários para usá-la e que usos são feitos desses conhecimentos para construirmos significados na vida social.

Segundo as recomendações dos PCNs, o ensino de LE deve considerar “questões de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta” (p. 43), isto é, através do discurso, segundo “uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo” (p. 27), abrangendo as condições de produção e de interpretação.

Em nível estadual, o Padrão Referencial de Currículo – PRC (1998), decorrente dos PCNs, formaliza a perspectiva de um ensino de LE no qual os participantes interajam ativamente na construção colaborativa do conhecimento na língua que está sendo adquirida. Ambos os referenciais não pretendem determinar os conhecimentos específicos a serem trabalhados na sala de aula, mas sugerir os objetivos do ensino fundamental, na perspectiva de acesso democrático à educação lingüística de qualidade, dentro das possibilidades de cada instituição de ensino. No entanto, a recomendação dos documentos é clara: os dois pilares de sustentação do processo de ensinar e aprender uma língua são a visão da natureza sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem.

A natureza sociointeracional da linguagem determina o uso da linguagem na vida social, levando em consideração quem é quem na interação e os significados possíveis no momento em que se realiza. “Todo o significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes” (PCNs, 1998, p. 27) da prática social. A percepção que temos de quem somos e de quem o outro é no momento situado é determinante para a escolha das formas de

participação, inclusão, exclusão e enfrentamento interacional. Essas percepções que definem as pessoas segundo identidades fixas (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variante estigmatizada, ou de prestígio, etc.) podem ser negociadas, ou fixadas interacionalmente. Isso porque os significados são construídos a partir de lugares que se ocupa na vida social em determinado momento, num determinado lugar e pelas disputas de poder no discurso, pela confrontação de percepções, crenças, visões de mundo, ideologias diferentes, etc. Uma educação lingüística de qualidade deve levar em consideração esse aspecto como primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual a diferença não produza a desigualdade.

Além da natureza sociointeracional da linguagem, os PCNs enfatizam a natureza sociointeracional da aprendizagem, a fim de que, através da LE os alunos aumentem o conhecimento sobre linguagem, construído sobre a língua materna em comparações com a LE, e tenham a possibilidade de construir significados nessa língua. Para que esse objetivo se concretize, os PCNs enfatizam que três aspectos devem ser considerados na construção do conhecimento na direção da competência comunicativa do aluno:

1. conhecimento sistêmico, que permite a produção e compreensão de enunciados segundo escolhas gramaticalmente adequadas; implica no conhecimento dos vários níveis da organização lingüística (léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético);
2. conhecimento de mundo, que envolve as percepções da vida social e as experiências acumuladas através de vivências, de leituras, de viagens, de estudos, de contato com outras culturas, etc; e
3. conhecimento da organização textual, convencionalmente adotada na vida social (diferentes textos para diferentes propósitos) .

Tentar compreender o trabalho interacional na sala de aula de inglês como LE, do ponto de vista sociointeracionista, é tentar compreender como se organizam as relações entre os participantes do evento para que aconteça a ALE. Nessa tentativa de compreensão de como se constituem identidades sociais na sala de aula, o presente estudo procura analisar como professor/alunos e alunos/alunos negociam identidades sociais na escola, se essa negociação ratifica as identidades institucionais, se é conflituosa, constrangedora, discriminatória, etc. e suas implicações para a ALE, e como se aplicam os princípios sócio-culturais propostos pela abordagem vygotskiana de educação lingüística, conforme proposto pelos PCNs. O que se espera do processo desenvolvido na sala de aula é que, simultaneamente à construção do conhecimento em LE, realizado colaborativamente nas interações na ZDP, tendo o professor como principal mediador, sejam consideradas as identidades produzidas e negociadas. Na perspectiva sociointeracionista de ensino de LE, também se espera que os participantes desenvolvam não só os aspectos cognitivos relativos à língua que está sendo aprendida, mas também os metacognitivos em relação ao que está aprendendo. Ou seja, é necessário também que os participantes

tenham clareza sobre os propósitos da aprendizagem com que estão envolvidos (por exemplo, saber que são alunos de um curso de leitura em LE), da tarefa pedagógica que estão querendo resolver (por exemplo, que a tarefa focaliza o ensino da organização textual), do papel de uma determinada organização do espaço (por exemplo, saber que a finalidade da organização em grupos menores pode facilitar a aprendizagem), etc (PCNs, 1998, p. 62).

Além disso, envolvendo a consciência lingüística, o conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual que o usuário possui, e a consciência crítica do uso social desses conhecimentos construídos em sala de aula, os valores e atitudes em relação ao papel da LE no nosso país.

Os PCNs sugerem que os conteúdos sejam organizados em torno de quatro eixos: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo, tipos de texto e atitudes, sempre levando em conta que os participantes podem continuar fora da escola o aprendizado da LE e

orientando os participantes para a sensibilização em relação à LE com os seguintes focos: “o mundo multilíngüe e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral) e o empenho na negociação do significado e não na correção” (p. 66).

A partir dos eixos estabelecidos para o ensino/aprendizagem de LE, os objetivos para o ensino fundamental sugeridos pelos PCNs prevêem que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos com outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situação de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência crítica dos usos que se fazem da LE que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (p. 67).

Para atingir esses objetivos, os PCNs sugerem o desenvolvimento de conteúdos que enfatizem o “conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso da língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos, etc.)” (p. 72), para facilitar o engajamento discursivo, com mais ênfase no conhecimento sistêmico da LE a partir da 5ª série.

Os conteúdos atitudinais sugeridos envolvem:

- a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e outras em outras línguas (p. 75).

A metodologia sugerida para o ensino de LE é bastante flexível, é mais uma abordagem propriamente, sem as imposições dos métodos. No entanto, as opções pedagógicas sugeridas devem estar alicerçadas em princípios variados, já mencionados anteriormente, de natureza:

- sociointeracionista da aprendizagem em sala de aula;
- cognitiva, em relação a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna) que o aluno traz;

- afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em LE;

- pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender (p. 76).

Para os procedimentos didáticos no desenvolvimento das habilidades comunicativas em LE de uma perspectiva sociointeracionista, os PCNs sugerem a aproximação, o máximo possível, à vida social fora da sala de aula, procurando também evidenciar que a aquisição da LE tem possibilidade de continuar ocorrendo fora da sala de aula. Recursos como jornais, revistas, livros, TV, vídeo, computador, etc (os meios de mediação) são sugeridos para a execução de tarefas pedagógicas que vinculem o que se faz na escola com os significados que as pessoas constroem no cotidiano.

A inclusão de tecnologias da informação aplicadas à educação é fortemente enfatizada para o ensino de LE, a partir da consideração do impacto das mesmas na vida social. “É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes” (p. 87). Conhecer uma LE, especialmente inglês, favorece o acesso à participação ativa nessa sociedade, que tudo indica, será cada vez mais informatizada. No entanto, a recomendação é de que o uso das tecnologias, seja via Internet, seja via programas para ensino de inglês como LE seja feito com uma postura crítica, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista dos conteúdos.

Em relação às tarefas, propriamente ditas, os PCNs recomendam aquelas que os estudos tradicionais sobre ASL têm apontado como as que mais geram negociação de sentido e modificação interacional, conforme os estudos mencionados no capítulo 2, seção 2.2, ou seja, a atividade de preenchimento da informação que está faltando (*information-gap*), na qual um participante descreve uma figura ao interlocutor que tenta reproduzi-la; a tarefa em grupo

(*jigsaw*), na qual os participantes têm que descrever suas figuras uns aos outros a fim de reproduzir a seqüência não visível das figuras, e a tarefa de troca de opinião (*opinion exchange*), na qual os participantes têm que trocar pontos de vista sobre as contribuições das tarefas anteriores para a aprendizagem da língua. É sugerido, através de vários exemplos, que as tarefas incluam insumo adequado, orientação do que fazer com o insumo e definição do tipo de participação que é esperada de cada um na realização da tarefa, segundo as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

Por fim, os PCNs fazem uma recomendação sobre a forma de avaliação. É recomendada a avaliação formativa, cujo “principal instrumento é a observação sistemática pelo professor: observação de si mesmo e do aluno, no que se refere à realização de tarefas, à colaboração com os companheiros e com o professor, às atitudes e à motivação” (p. 107).

Considerando a proposta dos PCNs de ser um recurso para o ensino de LE no ensino fundamental, com ênfase em recomendações enquanto tal, e não imposições, o documento tenta se aproximar do possível, nas condições que as escolas das redes públicas oferecem. No entanto, para que as sugestões sejam acatadas e o ensino de LE se traduza em educação lingüística de qualidade, o professor, enquanto mediador do processo, precisa estar melhor preparado.

Neste capítulo, foi discutida a contribuição da Sociolingüística Interacional e da Análise da Conversa para a das interações em situação instrucional com a finalidade de construir conhecimento em inglês como LE. Também foram discutidos os princípios sociointeracionistas para a ALE, apresentando alguns estudos relevantes da área. Em acréscimo, foram analisados os PCNs e sua relação com os princípios sociointeracionistas.

No capítulo que se segue, será apresentada a discussão sobre o conceito de identidade e a produção, sustentação e confrontação de identidade em sala de aula através das interações entre professor e alunos/as na aula de inglês e suas implicações para a ALE. A fim de transpor

as oposições binárias FN/FNN e professor/aprendiz, serão tratadas as definições de identidade, segundo as Ciências Sociais, a importância dessa discussão na vida contemporânea e a necessidade de uma revisão conceitual do termo na Linguística Aplicada, com a contribuição dos Estudos Culturais e da Sociolinguística Interacional em relação à ALE. Também será tratada a construção das identidades de gênero, segundo os estudos feministas nas Ciências Sociais, e as implicações político-pedagógicas do ensino/aprendizagem de inglês em escola pública, face à concepção de identidades produzidas na interação, além da inclusão da discussão sobre imperialismo linguístico.

4 IDENTIDADES E AQUISIÇÃO DE LE (ALE)

Neste capítulo, serão discutidas as questões relacionadas ao conceito de identidade e o modo como tais questões repercutem nos estudos empíricos em ASL. As Ciências Sociais, os Estudos Culturais, a Análise da Conversa e a Análise Crítica do Discurso têm contribuído com uma visão crítica da questão na contemporaneidade e apontado para a relevância de se tratar de identidade nessas perspectivas também em aquisição de LE, como modo de transpor as oposições binárias FN/FNN e professor/aprendiz.

A necessidade de problematizar a noção de identidade com a qual os estudos tradicionais em ASL (ver cap. 2, seção 2.2) têm operado no desenvolvimento dos seus estudos empíricos reside na limitação que os mesmos apresentam em termos de esclarecer os processos de produção, sustentação e confrontação de identidade em sala de aula através das interações entre professor e alunos/as na aula de inglês, com implicações para a aquisição da LE.

Apoiados nos princípios teóricos da psicologia social (TAJFEL, 1981), tais estudos consideram que a identidade é determinada pelo pertencimento a um determinado grupo social, ou determinada nacionalidade. Assim, tais estudos reconhecem e se restringem ao mandato institucional (DREW e HERITAGE, 1992) que define as identidades formais de professor/a e alunos/as, no processo de construção de conhecimento, em ambiente instrucional, e de FN em oposição a FNN.

A inclusão de abordagens pós-estruturalistas (HALL, 2000) à concepção de identidade problematiza essas formas reduzidas de classificação e demonstram que as identidades de todos os participantes envolvidos estão permanentemente se re-organizando, se ratificando, se desafiando, se confrontando, muitas vezes se invertendo, afetando o mandato institucional que define o que é esperado que aconteça naquele ambiente, naquele momento, ou seja, um conjunto de atividades que promova a aquisição de inglês como LE.

A discussão da concepção de identidade como um aspecto dinâmico que se constitui e é negociado na interação para a construção de conhecimento na língua inglesa, conforme as observações do presente estudo, é relevante na medida em que desvela esses aspectos cruciais pouco tratados pelos estudos da área.

O capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 4.1 serão tratadas as definições de identidade, segundo as Ciências Sociais, a importância de sua discussão na vida contemporânea e a necessidade de uma revisão conceitual do termo na Linguística Aplicada, com a contribuição dos Estudos Culturais; na seção 4.2 é analisada a questão das identidades em relação à Sociolingüística Interacional; na seção 4.3 é discutida a questão das identidades na ALE; na seção 4.4, a construção das identidades de gênero, segundo estudos feministas nas Ciências Sociais, e na 4.5, as implicações político-pedagógicas do ensino/aprendizagem de inglês em escola pública face à concepção de identidades produzidas na interação e a discussão sobre imperialismo lingüístico.

4.1 Concepções de identidade

A discussão sobre a noção de identidade tem se apresentado em várias áreas disciplinares como uma questão fundamental e ao mesmo tempo polêmica da

contemporaneidade (HALL, 2000; CANCLINI, 1997; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). De uma forma ou de outra, está sendo proposto um re-pensar do que se convencionou denominar 'identidade', como entendida pelas Ciências Sociais, enquanto uma qualidade "integral, originária e unificada" (HALL, 2000, p. 103). Tal noção tem sido referência para as análises dos mais importantes estudos empíricos em ASL (ver capítulo 1, seção 1.2), limitando os envolvidos às dicotomias 'aprendiz/professor' e 'FN/FNN' como as identidades relevantes. Como apontado pela abordagem sociointeracional, tais noções de identidade fixa não dão conta da complexidade do que ocorre no jogo interacional em relação à produção de identidades situadas e negociadas em ambiente instrucional, portanto, múltiplas e em permanente estado de constituição. Rampton (1995) argumenta que,

ao invés de analisar as interações enquanto arenas determinadas por condições sócio-históricas, nas quais a identidade de aprendiz de língua é socialmente negociada, a ASL, em geral examina o comportamento do aprendiz buscando evidência de processos psicolinguísticos ... A ASL provavelmente lucraria com a inclusão de uma visão ampliada da diversidade sócio-cultural do mundo (p. 293).

Para os propósitos deste estudo, a questão é crucial, na medida em que, ampliadas as bases teóricas de pesquisa sobre ALE, as noções tradicionais com as quais se tem operado não são suficientes para a compreensão do que se passa nas interações numa situação instrucional em relação às identidades sociais dos participantes e ao processo dentro do qual elas são constituídas.

Como já foi mencionado, as pesquisas em ASL têm operado com a noção de identidade segundo as condições de aprendiz e FNN. Identidade, vista por esse ângulo, é uma forma de classificação segundo "alguma origem comum, ou características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um ideal" (HALL, 2000, p. 106), aquilo que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhada, mantém em comum, um eu coletivo que fixa e garante o pertencimento, uma identidade nacional. Em

termos essencialistas, fundamentados na história e na biologia, segundo os quais um ‘núcleo essencial’ (WOODWARD, 2000, p. 38) distingue um grupo de outro,

ter uma *identidade* (itálicos do autor) seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma *entidade* em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável. Nesses territórios, a identidade é posta em cena, celebrada nas festas e dramatizada também nos rituais cotidianos (CANCLINI, 1997, p. 190).

Na concepção essencialista de nação como entidade espacialmente delimitada, língua, objetos, costumes, crenças compartilhadas se afirmam e reproduzem signos que a distinguem dos demais grupos e produzem simultaneamente a noção de identidade como pertencimento. Referentes do folclore são cristalizados em um estado tradicional de desenvolvimento e assim permanecem nos museus e nos discursos pedagógicos, religiosos e políticos (CANCLINI, 2000).

Tajfel (1981), na psicologia social, define identidade “como uma parte do conceito que um indivíduo tem de si a partir do conhecimento que tem de seu pertencimento a um determinado grupo social, adicionada ao significado atribuído a esse pertencimento” (p. 69). Categorização social, formação de uma consciência de identidade social, comparação social e busca por diferenciação psicológica são quatro dos principais processos, envolvendo a identidade social em contexto intergrupar. Uma dada situação social envolvendo relações entre grupos sociais distintos, fornece categorias através das quais os indivíduos se orientam, aprendendo a reconhecer pistas lingüísticas ou comportamentais que definem pertencimento a um outro grupo social. Nesse processo de comparação está envolvida a consciência da condição da identidade social de ambos os grupos, sendo a língua um marcador de pertencimento. Norton (1997), ao criticar a perspectiva sobre identidade na ASL, aponta para a pouca atenção que tem sido dispensada ao fato de que relações desiguais de poder limitam as oportunidades dos aprendizes de praticarem a língua que estão aprendendo fora da sala de aula. Os estudos de Norton referem-se a ASL por imigrantes no Canadá. Seu trabalho

pioneiro nos estudos da área estabelece um foco importante na língua enquanto possibilidade que esses imigrantes têm de acesso à integração na rede social no interior da qual suas identidades são desenvolvidas e negociadas. Norton advoga a necessidade de uma teoria da identidade social mais abrangente que integre o aprendiz de LE com o contexto de ensino/aprendizagem.

Na definição antropológica de identidade, membros de uma sociedade são vistos como pertencendo a uma única cultura homogênea, tendo uma única identidade distintiva e coerente, que não capta as situações de interculturalidade, mas reconhece as diferenças culturais desenvolvidas separadamente. No entanto, como dar conta das mudanças na vida social e responder à pergunta: onde reside a identidade, com que meios ela é produzida e renovada na virada do século, face à fragmentação, à globalização e ao hibridismo cultural? (CANCLINI, 1997). Mesmo levando em conta a noção de pertencimento, as pessoas vivem no interior de uma grande diversidade de instituições, ou ‘campos sociais’ (BOURDIEU, 1984): a família, o grupo de amigos, de colegas de trabalho, de prática de esporte, de agremiação política, de afinidade religiosa, cada qual demandando ajustes de posicionamento, de acordo com os diferentes papéis convencionados para cada situação.

Somos ao mesmo tempo posicionados e nos posicionamos em relação aos diferentes campos sociais (BOURDIEU, 1988) das nossas vidas cotidianas. A circulação de pessoas, de capitais e de mensagens nos relaciona cotidianamente com muitas culturas, fazendo com que nossa identidade não possa mais ser definida pela associação exclusiva a uma comunidade nacional. Além disso, na vida social, os grupos sociais se apropriam de elementos de várias sociedades de maneiras desiguais, combinando-os e transformando-os. O objeto de estudo deve ser a diferença e a hibridização, pois a identidade, hoje, é poliglota, multiétnica, migrante, constituída por elementos mesclados de várias culturas.

Para Canclini (1997), analisar a identidade por essa perspectiva é um duplo desafio: entender simultaneamente as formações pós-nacionais e a remodelação das culturas nacionais que subsistem. As artes plásticas, a literatura, o rádio e o cinema permanecem como fontes do imaginário nacionalista que consagra e comunica os signos de identidade regionais. A reflexão atual sobre a identidade e a cidadania deve levar em conta a diversidade de repertórios artísticos e de meios de comunicação que contribuem para reelaboração de ambas. É preciso um trabalho transdisciplinar de especialistas da comunicação, semiólogos, urbanistas, economistas, biólogos, além de lingüistas, antropólogos e cientistas sociais, para dar conta da recomposição da identidade, situando-a numa comunicação multicontextual, não apenas uma narrativa ritualizada, mas um relato que reconstruímos incessantemente com os outros, num processo compartilhado de co-construção. Mas, essa co-construção se realiza em condições desiguais em três circuitos igualmente desiguais de produção, comunicação e apropriação da cultura:

1. com menos impacto no conjunto de saberes, hábitos e experiências étnicas e regionais que continuam se reproduzindo;
2. na América Latina, nos meios de comunicação de massa (rádio, televisão, vídeo), em que alguns países periféricos conseguem gerar uma produção nacional, mas a maioria depende da produção americana;
3. nas tecnologias da informação (computador, satélites, redes óticas) tanto vinculadas à tomada de decisões, como ao entretenimento (vídeo, videogames, etc.), provocando uma reformulação das identidades segundo critérios da engenharia cultural.

Nas reflexões de Canclini (1997), não há apenas co-construção, mas também conflitos pela co-existência de etnias e nacionalidades. O estudo das identidades, conclui, precisa ser entendido como um processo de negociação, na medida em que as mesmas são híbridas,

dúcteis e multiculturais, se constituindo nas interações com os outros e com os diferentes textos da vida contemporânea, produzidas através do discurso.

Na base dessa discussão sobre identidades está a tensão entre as abordagens essencialista, que entende identidade como fixa e imutável, com base na história, na biologia, nas relações de parentesco, na raça, na etnia, e não-essencialista, que entende identidade como fluida, instável e mutante (CANCLINI, 1997; WOODWARD, 2000). Na perspectiva dos Estudos Culturais, portanto, as identidades são múltiplas, estabelecidas de acordo com a situação e modeladas/construídas segundo o contexto nos quais elas são relevantes “... produzidas em momentos particulares no tempo” (...) “são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares” (WOODWARD, 2000, p. 38). Tal concepção de identidade também desafia a visão estruturalista segundo a qual as identidades se constituem em relação a outras identidades, ou seja, ao que não é, em oposições binárias de diferença, por exemplo, FN/FNN, homem/mulher, velho/jovem, etc. As identidades são produzidas pela marcação das diferenças e estas, por meio de sistemas simbólicos de representação e também de exclusão, do que não pertence, ratificando relações de poder e privilégios. Por exemplo, as mulheres são apenas aquilo que os homens não são (WOODWARD, 2000) e, dessa forma, os homens garantem um poder hegemônico nas relações de poder relacionadas a gênero. Da mesma forma, padrões hegemônicos de cidadania se naturalizam, tendo como referenciais a cor, a raça, a orientação sexual, a idade, ou a religião, posicionando o outro que não preenche esses pré-requisitos em categorias subalternas de cidadania. Nesse sentido, o padrão vigente de comparação em torno do qual se definem identidades no mundo contemporâneo ainda é o homem jovem, branco e heterossexual, da classe dominante, certamente, estabelecendo formas estereotipadas de avaliar participantes numa interação que também produzem, reproduzem e reduzem esses mesmos participantes.

Silva (2000), ao discutir de que forma a identidade e a diferença são produzidas socialmente, denuncia que não basta “respeito e tolerância com a diversidade e a diferença” (p. 73), pois identidade e diferença, embora interdependentes, também são produções lingüísticas, construídas nos contextos discursivos nas relações sociais e culturais, mas que podem ser sempre criadas e recriadas em novos posicionamentos nos sistemas de representação.

Como observa Woodward (2000), o regime de oposições binárias, de inspiração estruturalista, tem funcionado na cultura ocidental como um fixador de significados, a partir de pontos de referência com base nas dicotomias branco X não-branco, homem X mulher, cristão X não-cristão, heterossexual X homoerótico, jovem X velho, etc. Nessa perspectiva essencialista de identidade, um conjunto claramente perceptível de qualidades e características reconhecíveis permite diferenciar homens de mulheres, brancos de negros, operário de patrão, numa infundável cadeia de oposições excludentes. Além disso, estabelece definições de pertencimento com base na nacionalidade como identidade fixa, através de um passaporte, por exemplo, obscurecendo as contradições alojadas no seu interior, que precisam ser negociadas de acordo com cada situação interacional. No entanto, condições simbólicas, sociais e materiais, como um passaporte, uma carteira de identidade, embora ambas necessárias para a manutenção de identidades e de um mínimo de convencionalidade para a vida social, também conferem sentido a práticas e a relações sociais de inclusão ou de exclusão. Além disso, a participação em atividades comunicativas é influenciada pelas expectativas que se tem em relação às identidades sociais dos envolvidos e pelo modo que essas expectativas produzem certos papéis para os participantes. Parte dessas identidades é estabelecida pelo gênero, raça, classe social, idade, nacionalidade, etc. e passam a ter maior ou menor relevância dependendo do ambiente no qual a interação ocorre e dos interesses, dos objetivos e intenções envolvidas (WOODWARD, 2000).

4.2 Identidades construídas na interação segundo a Sociolinguística Interacional

Para se compreender como as identidades são múltiplas e mutáveis, construídas na interação face a face, é necessária a contribuição de vários campos teóricos que têm se dedicado a essa tarefa. Para os propósitos do presente estudo, nesta seção serão analisadas as contribuições da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversa e da Teoria Feminista.

A complexidade das questões relacionadas a identidade adquire novos contornos se relacionada ao tratamento desenvolvido pela Sociolinguística Interacional, uma abordagem nitidamente transdisciplinar, que se apóia na Antropologia, na Sociologia e na Linguística, compartilhando saberes em relação à cultura, à sociedade e à linguagem. John Gumperz, antropólogo linguísta, desenvolveu estudos que aprofundam a compreensão de como as pessoas, apesar de compartilharem o mesmo conhecimento gramatical de uma língua, podem contextualizar o que é dito de formas diferenciadas, podendo gerar mal-entendidos mesmo entre falantes nativos. O sociólogo Erving Goffman contribui com estudos descritivos de como a linguagem é situada a circunstâncias específicas da vida social e como ela reflete e acrescenta sentido e estrutura a essas circunstâncias.

Do ponto de vista da Sociolinguística Interacional, a interação face a face é uma instância de produção de identidades sociais, ao mesmo tempo em que é o cenário básico de uso da linguagem (CLARK, 2000). Nos termos de Schegloff (1996), “a conversa interacional pode ser vista como uma forma de organização social através da qual se realizam as ações da maioria, senão de todas as instituições sociais, a família, a economia, a política, a socialização, etc” (p. 52). Gumperz e Cook-Gumperz (1982) relacionam identidade social com língua. “Identidade social e etnicidade são em grande parte estabelecidas e mantidas pela

língua” (p. 7), na medida em que uma relação de pertencimento se estabelece em relação a uma comunidade de fala e suas redes sociais. Por outro lado, esses referenciais são negociados interacionalmente, segundo enquadres, *footings*, (GOFFMAN, 2002b) pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) e relações de poder (LEBRUN, 1981; BOURDIEU, 1998, 1999; FOUCAULT, 1999 e NORTON, 2000), categorias que conferem à noção de identidade dimensões ampliadas para os estudos em ASL e ALE.

Por enquadre entende-se o alinhamento que os participantes estabelecem para si, determinado pelas identidades sociais mobilizadas pela circunstância. Mais precisamente,

enquadre é uma definição, com base em elementos de sinalização na fala em interação, quanto ao que está acontecendo em uma interação, sem o qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) pode ser interpretada. Para compreender qualquer elocução, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os eventos e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais ou alinhamentos (ou *footings*) que constituem os eventos. Ao enquadrar os eventos, os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados. Os enquadres, portanto, incluem e excluem elementos contextuais e, assim, emergem de interações verbais e não-verbais e são por elas constituídos, sendo também sujeitos a alterações no decorrer da fala em interação (GARCEZ E OSTERMANN, 2002, p. 261).

Conforme Goffman (2002b), *footing* é “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante” (p. 113) e fica evidente na maneira como os participantes conduzem a produção ou recepção de uma elocução, a “realização sonora concreta da produção de fala em interação” (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 260). A esse conjunto de aspectos a se considerar na produção de identidades na interação, a observação das estruturas de participação (GOFFMAN, 2002 a) também é relevante, na medida em que elas definem as “ações conjuntas dos participantes de uma situação, um encontro, ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes” (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 261) em relação a quem fala e quem ouve, segundo convenções do que é socialmente apropriado.

No entanto, é necessário que os participantes, nas projeções que fazem de si, sejam reconhecidos e co-sustentados na interação situada. Para tanto, os participantes sinalizam e interpretam o que está acontecendo na interação a partir de “uma constelação de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens” (GUMPERZ, 2002, p. 152), as pistas de contextualização. Tais pistas podem ser fornecidas não só por traços lingüísticos, conforme o repertório lingüístico de cada participante, como também por estratégias de sequenciamento e aberturas e fechamentos conversacionais. É desse modo que as identidades são produzidas localmente, na alternância dos turnos num piso conversacional.

4.3 Identidades segundo a Análise da Conversa

A Análise da Conversa oferece uma abordagem sociológica à interação face a face, buscando a compreensão de como membros de uma sociedade produzem sentido da ordem social. Apoiada em princípios etno-metodológicos, analisa de que modo o conhecimento prévio que os participantes possuem sobre as circunstâncias sociais para interpretar o que está acontecendo naquele dado momento. A AC tem contribuído para a compreensão de como a interação face a face é organizada, segundo a noção de que a mesma também se dá pela coordenação de ações individuais segundo um sistema de tomada de turno, uma seqüencialidade segundo a qual os participantes alternam papéis de falante e ouvinte (SHULTZ, FLORIO e ERICKSON, 1982) no uso do piso conversacional, definido como o estado de conversa produzido por falantes e ouvintes, que trabalham juntos para sustentá-lo. O modelo de estrutura de participação, segundo Shultz, Florio e Erickson (1982), é sustentado a partir das noções de falante e ouvinte e suas respectivas responsabilidades na sustentação de pisos conversacionais. O que define suas participações na interação é a forma como

contribuem para a sustentação do piso conversacional. Essa organização é gerenciada através de um sistema de regras básicas orientadas pelo princípio de que ‘fala um de cada vez’, o que, dependendo do número de participantes, do ambiente, da circunstância social, ou do tópico, nem sempre acontece, como o próprio Schegloff reconhece. A quantidade de participantes e o lugar onde a interação se dá também são fatores pelos quais os falantes se orientam. Esse sistema estabelece, segundo Sacks et al. (1974), duas técnicas básicas de negociação do turno:

1. o falante que tem o turno escolhe o próximo falante, o qual toma a palavra e dá início ao próximo turno;
2. o falante que tem o turno pára e um outro falante se auto-seleciona para tomar o turno.

Os participantes da interação, segundo esse modelo, são conhecedores das convenções de uso do turno. Por exemplo, se alguém diz: “E foi isso que eu fiz hoje”, com uma entonação descendente e uma pausa ao final, o(s) ouvinte(s) avalia(m) que está havendo uma transição de turno (CAMERON, 2001, p. 90), ou seja, outro falante pode tomar o turno. Ao contrário, se alguém diz: “E aí ela me disse”, seguido de uma pausa, tanto o conteúdo como a prosódia, fornecem a pista de que o turno não está disponível. O mecanismo de alocação de turno a participantes específicos, ao ser atingido um ponto de transição, em geral é gerenciado por quem estava falando, sinalizado pelo olhar, ou por gestos, ou por nomeação. Se o falante corrente não faz a indicação de quem vai fazer uso do piso conversacional, qualquer participante pode tomar o turno, se auto-selecionando. Se isso não acontece, uma terceira opção é a retomada do piso pelo falante corrente. A violação dessas regras requer análises, conforme propõe Schegloff (1996), na medida em que tanto podem significar falas sobrepostas, como interrupções, cada qual com uma relevância para a construção de sentido do que está acontecendo no evento de fala. Entende-se interrupção como uma intrusão no turno de quem está falando, com a conseqüente perda desse turno, potencialmente como um

ato ameaçador à sua face. Por sobreposição entende-se o uso simultâneo do turno por mais de um falante, com vários resultados possíveis (SCHEGLOFF, 2001). Falas sobrepostas, por exemplo, (COATES, 1996; COATES e CAMERON, 1996 e CAMERON, 2001) são comuns entre amigos/as e, em geral, têm a função de apoio, solidariedade, identificação, etc, sugerindo que o piso conversacional desse tipo de interação é regido por outros princípios organizacionais, que não o proposto por Sacks et al., ou seja, fala um por vez.

Por outro lado, violação às regras de tomada de turno, como interrupções, sobreposições, hesitações, ou silêncio, pode ser interpretada como um ato de não-alinhamento, ou de ameaça à face do falante corrente. Por ‘face’, conforme Goffman (1980), entende-se “o valor social que a pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados” (p. 76-77). Segundo Goffman (1980), o *self* é o sentimento que temos em relação a nós mesmos, a nossa personalidade, nossa auto-imagem, mas também o que pensamos que somos a partir de nossa identidade socialmente construída em atividades nas quais nos engajamos rotineiramente, nas instituições sociais que constituem nossas redes sociais (família, escola, trabalho, religião, etc.). O nosso sentimento de *self* se organiza e se reforça nos processos sociais inseridos nas situações cotidianas. ‘Linha’ é “um padrão de atos verbais e não-verbais” (p. 76) através dos quais os interagentes sinalizam suas percepções da situação e sua avaliação de si mesmos e dos demais.

Essas linhas de conduta em relação à face podem estabelecer uma ligação da pessoa a uma face específica (face sustentada), seguir uma dada linha de conduta congruente com a auto-imagem e a resposta externa (estar em face), pôr-se em desacordo com valores sociais, causando constrangimento, ou vergonha (face errada), ameaçar, proteger, ou salvar a face.

Goffman sustenta que são regras fundamentais da interação tanto a preocupação com a auto-imagem, a manutenção da própria face, quanto a consideração com a face do outro interagente. Quando a imagem pública que projetamos, nossa face e nossa auto-imagem, o *self*, sofrem algum tipo de ameaça, procura-se recuperar a face, ou projetar alguma outra imagem que compense. Assim, segundo Goffman, é como se estivéssemos sempre atuando num palco, no qual permanentemente são negociadas identidades sociais para a manutenção da imagem positiva que temos de nós mesmos.

Levinson e Brown (1978), a partir da noção de face definida por Goffman, desenvolveram um modelo de polidez, acrescentando dois aspectos em relação à “auto-imagem pública que cada membro requer para si” (p. 66): a face negativa, que envolve o desejo de liberdade de ação e liberdade por imposição, e a face positiva, que envolve o desejo por aprovação. Com a proposta de um modelo de polidez, Brown e Levinson procuram explicar de que modo a linguagem é usada para fins comunicativos, a partir da perspectiva de que os participantes em uma interação procuram proteger suas respectivas faces, em primeiro lugar. Secundariamente, vem a atenção ou cuidado com a face do outro, que depende da avaliação do poder relativo, uma dimensão social assimétrica em relação ao outro. Como consequência dessa avaliação de poder, a atenção dispensada à face do outro pode causar danos à própria face. Cameron (1996) acrescenta que as mulheres detêm menos poder relativo do que os homens e conseqüentemente, sofrem mais ameaças e danos à face. Exemplificando, quando alguém pede dinheiro emprestado pode potencialmente estar ameaçando a face negativa de quem recebe a solicitação, que pode se sentir ofendido no seu desejo de não sofrer imposições. O solicitante pode mitigar a ameaça potencial, iniciando a solicitação com um pedido de desculpas pelo incômodo que isso pode causar ao solicitado. O pedido de desculpas, segundo Brown e Levinson, é uma estratégia de polidez que demonstra atenção e cuidado com a face negativa do outro. No entanto, esse cuidado com a preservação da face do

outro depende de vários fatores, entre eles o poder relativo dos envolvidos. Quanto mais poder tiver o solicitado em relação ao solicitante, maior será o esforço deste para manter a face daquele. Em contrapartida, o solicitado não se sentirá na obrigação de se esforçar para manter a face do solicitante, detentor de menos poder. Concluindo, segundo os autores, o participante detentor de menos poder na interação utilizará mais estratégias de polidez, que, como em geral acontece com as mulheres, no final, são danificadoras da sua face.

Juntamente com os recursos postos em uso para a construção de sentido na interação, os participantes se orientam pelas convenções de contextualização, ou seja,

o conjunto de convenções interpretativas, baseadas em expectativas convencionadas de co-ocorrência entre valor de significado e estilo, que é adquirido mediante a socialização em um grupo sociocultural e compartilhado pelos interagentes de tal maneira que, quando participam da fala em interação social, os membros do grupo sociocultural percebem as pistas relevantes para a contextualização tácita em andamento e as levam em conta na definição do que estão fazendo em conjunto (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 260).

Os interagentes, então, se orientam em relação à forma de participação na interação também segundo convenções estabelecidas a priori para os eventos de sala de aula, uma situação marcada por uma convencionalidade específica no que diz respeito às relações de poder. A noção de poder com a qual educadores críticos (FREIRE, 1982 e 1996) têm operado refere-se “às relações socialmente construídas entre indivíduos, instituições e comunidades através das quais recursos simbólicos e materiais são produzidos, distribuídos e validados numa sociedade” (NORTON, 2000, p. 7). A língua e a educação, por exemplo, são partes desses recursos simbólicos, aos quais as mulheres têm acesso diferenciado em relação aos homens.

4.4 A questão das identidades de gênero

Numa interação há fatores externos que definem e produzem avaliações sobre como os falantes se situam interacionalmente, segundo relações de poder. Gênero, cor, etnia, idade, orientação sexual, religião, deficiência física ou mental, padrões de beleza, ou outros aspectos visíveis que as pessoas portam e que diferentes culturas tratam de diferentes formas, são alguns desses fatores. A identidade de gênero, aqui neste estudo, tratada como construção social, conforme Uchida (1999), “é um dos maiores constructos em relação ao qual o mundo e a vida social estão organizados” (p. 291). West e Zimmermen (1987) complementam: gênero não é algo com que se nasce, nem algo que se *possui*, mas algo que se *faz*, ou, conforme Butler (1990), algo que se *desempenha* (grifos dos autores). Na concepção feminista, gênero e sexo são duas categorias diferenciadas, nas quais “sexo é uma categorização biológica baseada no potencial reprodutivo, enquanto gênero é a elaboração social do sexo biológico. Gênero se constrói a partir do sexo biológico, com ênfase nas diferenças biológicas” (ECKERT e McCONNELL-GENET, 2003, p. 10). No entanto, essa distinção entre sexo e gênero não é absolutamente clara, porque não há um critério biológico objetivo que defina sexo masculino e sexo feminino. “Sexo é baseado numa combinação de características anatômicas, endócrinas e cromossômicas. A seleção de quais dentre esses critérios são considerados para designar sexo é baseada em crenças culturais do que faz alguém ser homem ou mulher” (p. 10). Ou seja, a definição de macho e fêmea em termos biológicos também é social, pois se dá a partir da compreensão que as pessoas têm de si e dos outros. Meyer (2001) problematiza a questão nos seguintes termos:

Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é uma construção relacional que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, religião, para citar algumas das mais importantes. A noção de poder que está presente nessa relação, introduz aí a dimensão de conflito, uma vez que as mulheres e os homens não são apenas mulheres ou apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher ou de homem e nem a possibilidade de uma solidariedade dada a priori, a partir de uma posição, neste caso, a partir da posição de gênero (p. 32).

A relevância de se incorporar as questões de identidades de gênero na perspectiva do feminismo num estudo de sala de aula reside em dois aspectos fundamentais: as práticas de sala de aula são também instâncias nas quais se aprendem papéis sociais e se desenvolvem relações de poder que podem ou não ratificar as identidades sociais; a linguagem em uso nas práticas de sala de aula é também constituidora (LEMKE, 1995) de identidades e da realidade, portanto, produtora de meninos e meninas.

Tendo o pós-estruturalismo como suporte teórico, algumas lingüistas feministas concebem linguagem como uma instância de produção de sentidos que são atribuídos ao mundo e às pessoas. Cameron (1999) justifica essa preocupação com a linguagem, considerando as seguintes críticas:

1. o uso da linguagem é uma prática social, enraizada na história e nas condições de vida dos seus usuários, portanto, uma convenção fora da qual não é possível estabelecer significados, mas que pode ser questionada e criticada nas representações que são feitas da mulher através da linguagem e do discurso. A denominação das coisas no mundo não é um reflexo de algo pré-existente, nem de algo arbitrariamente determinado, sem nenhuma relação com a vida social, mas sim formas que a cultura detém de estabelecer o que vai ser considerado como realidade num universo de inúmeras realidades possíveis.

2. a linguagem é sexista, ou seja, é discriminatória em relação à mulher. A desigualdade lingüística é estabelecida, em princípio, pelas generalizações sempre feitas no masculino, por exemplo, “o homem” referindo-se ao ser humano. O sexismo na linguagem

naturaliza uma visão inferiorizada da mulher, uma vez que as representações de mundo e de identidades se produzem através da linguagem;

3. homens e mulheres usam a linguagem de modos diferenciados, da mesma forma que são tratados por usos diferenciados da linguagem, como reflexo de práticas sociais que perpetuam a desvalorização das mulheres. As mulheres tendem a ser menos assertivas e, ao contrário dos homens, abandonam o turno quando interrompidas numa interação; são mais hesitantes ao se expressarem, mas mais colaborativas do que os homens.

Esses três aspectos têm norteado as feministas nos estudos da linguagem na busca da compreensão da força que o discurso exerce na legitimação das desigualdades entre os gêneros. Por exemplo, com base em estudos empíricos realizados em diferentes situações interacionais, as lingüistas feministas têm contribuído com resultados que apontam para a dominação masculina da organização conversacional entre homens e mulheres, utilizando como base teórica de análise a Sociologia, a Antropologia e alguns elementos da Análise da Conversa, como a organização de turno segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Reconhecendo relações de poder específicas na construção de gênero, evidenciada pela assimetria social implicada nas interações entre homens e mulheres, Goodwin (1990), Eckert e McDonnell-Genet (1999 e 2003), Cameron (1992, 1999, 2001 e 2003), Coates e Cameron (1996), Swann (1996), Ochs (1997), Holmes e Meyerhoff (2003), McElhinny (2003) entre as mais importantes lingüistas feministas, têm investigado o lugar da linguagem na produção das desigualdades entre os gêneros, partindo do princípio de que os gêneros são construções sociais que têm historicamente desfavorecido as mulheres em relação aos homens.

Associada a essa constatação, os estudos empíricos sobre a interação entre homens e mulheres têm demonstrado a tendência da dominação masculina sobre a feminina, tanto em quantidade (os homens falam mais), quanto nas estruturas de participação, por exemplo, na

forma de interrupções para tomar o turno ou estabelecer o piso conversacional. Esses estudos também evidenciam que as mulheres tendem a usar um estilo conversacional mais polido e fazem mais uso de salvaguarda da face do outro interagente, o que freqüentemente dá a impressão de hesitação e incerteza. Lakoff (1972) observou que o estilo conversacional das mulheres apresenta o uso de grande quantidade de adjetivos, entonação de pergunta em contexto de afirmação, *tag questions* e uso de *hedges*, causando a impressão de incerteza em relação ao que está sendo dito e retirando poder do controle da interação. Lakoff analisou a fala de mulheres brancas, escolarizadas, da classe média americana, o que gerou outros estudos contestando suas generalizações. A partir das contribuições de West e Zimmermann (1977), os estudos têm estabelecido o foco da análise das diferenças conversacionais entre os gêneros segundo diferenças de poder, inaugurando uma nova perspectiva para as pesquisas.

O argumento que existe diferença de gênero no modo como homens e mulheres interagem, refletida na linguagem em uso, favorecendo a dominação masculina na vida social, levou Swann e Graddol (1995) a realizar um estudo de sala de aula de séries iniciais do ensino fundamental, para observar o mecanismo de alocação de turno e troca de turno que sustentam a dominação de meninos nas interações em sala de aula, e os papéis desempenhados pelo professor, pelos alunos meninos e pelas alunas meninas na sustentação da dominação conversacional dos meninos. Analisando o estudo realizado com Graddol, Swann (1996) retoma a questão, considerando, como ponto de partida, que a noção de dominação conversacional masculina é, em princípio, problemática, na medida em que, numa interação, as identidades precisam ser sustentadas, ou seja, se existe dominação masculina, também existe a contrapartida que contribui para a manutenção desse estado de coisas.

Estudos sobre as interações em sala de aula têm apontado para a confirmação da diferença observada na conversa entre homens e mulheres. No entanto, salas de aula, regidas por mandato institucional, são, formalmente, instâncias controladas pelo professor. Assim

sendo, Swann argumenta que, se a dominação dos meninos é uma evidência, o professor também deve ser responsabilizado por esse resultado. Estabelecendo o foco no mecanismo de alocação de turno e troca de turno, avaliou os papéis desempenhados pelos participantes professor, meninos e meninas, no controle interacional. Com base nas transcrições das gravações em vídeo, foram medidas a quantidade de fala em geral e número de turnos, durante duas aulas, em duas salas de aula, uma, numa escola do centro leste da Inglaterra e a outra, no nordeste, sobre dois tópicos, 'mineração', para os do centro leste, região de mineração, e 'pêndulo', para os do nordeste. Os alunos tinham idades entre 9 e 11 anos, em número igual de meninos e meninas e, em ambas as turmas, a atividade foi desenvolvida por professoras. O estudo também considerou a posição dos alunos no espaço da sala de aula, constatando que, nas duas atividades, as professoras se dirigiam mais aos meninos, seja pela forma como estavam situados no espaço, seja pelas iniciativas de uso do turno. O exame mais detalhado de como os meninos obtinham mais turnos do que as meninas, sem serem nomeados diretamente pelas professoras, evidenciou que os meninos são mais encorajados a serem voluntários pelo posicionamento físico das professoras, voltadas para eles mais do que para as meninas, e pelo olhar, mais frequentemente dirigido aos meninos, em situações relevantes, como por exemplo, quando uma pergunta deve ser respondida. Além disso, os meninos sobrepõem suas falas às das professoras, obtendo assim o turno e a atenção das mesmas, centralizando a interação em curso.

Os resultados desse estudo, que se tornou uma referência para as lingüistas feministas, apontam para a confirmação da dominação conversacional dos meninos em sala de aula, nos seguintes termos:

1. os alunos mais auto-confiantes, a maioria meninos, conseguem a atenção da professora com mais frequência por serem os primeiros a levantar a mão;

2. em diferentes momentos das atividades, o olhar das professoras era dirigido preferencialmente aos meninos, o que dá pistas de contextualização que encorajam os meninos a participar mais;

3. mesmo quando levantavam a mão, as meninas o faziam após a professora ter selecionado pelo olhar o interlocutor ratificado para responder.

Swann encontrou resultados que confirmam a dominação conversacional de meninos em sala de aula, com a ressalva de que a professora, no seu papel de controladora dos turnos, alocava mais turnos para os meninos, limitando as oportunidades de participação das meninas. Nesse estudo, fica evidenciada a importância do olhar como um mecanismo interacional não-verbal, da mesma forma que a disposição dos participantes no espaço. No entanto, também fica evidente a responsabilidade das professoras nesses resultados, tanto em relação à alocação nominal de turnos, quanto à atenção dispensada preferencialmente para meninos. Esse estudo confirma a naturalidade com que é aceita a dominação de meninos nas interações de sala de aula, mas chama a atenção para a cumplicidade das demais partes envolvidas, a professora e as participantes meninas, para esse resultado. Swann (1996) conclui seu artigo com a seguinte problematização: “se as meninas forem encorajadas a ser mais assertivas, adotando estratégias conversacionais mais comumente associadas aos meninos, será que esses comportamentos serão tolerados pelos demais, ou serão vistos como desviantes?” (p. 140).

As práticas de sala de aula são também instâncias nas quais se aprendem papéis sociais e se desenvolvem relações de poder, ratificadas através de convenções interacionais que constroem o sentido da ação em curso. Erickson e Shulz (1982) estabelecem três constituintes que podem interferir na produção de relações de poder: atributos oficiais e institucionais, que podem produzir alinhamentos, atributos referentes à situação pessoal dos participantes e atributos que emergem da situação. Visto por essa ótica, relações de poder são relações de força, “não necessariamente a posse de meios violentos de coerção, mas de meios que

permitam influir no comportamento de outra pessoa” (LEBRUN, 1981, p. 4), nem sempre um revólver apontado para alguém, ou outros meios coercitivos que ameacem fisicamente a integridade de alguém; “pode ser o charme de um ser amado, quando me extorque alguma decisão (uma relação amorosa é, antes de tudo, uma relação de forças)” (p. 4). Nessa concepção weberiana, a força é a canalização da potência, enquanto oportunidade de imposição de uma vontade, no interior de uma relação social. Lebrun continua: “Existe poder quando a potência, determinada por uma certa força, se explicita de uma maneira muito precisa, não necessariamente sob a forma da ameaça, da chantagem, mas sob o modo da ordem dirigida a alguém que, presume-se, deve cumpri-la” (p. 7). Assim, além da força e da potência, a dominação compõe a probabilidade de que uma ordem, com um determinado conteúdo específico, seja seguida por um dado grupo de pessoas. Lebrun (1981) resume da seguinte forma uma das instâncias de definição de poder:

Em suma, o poder não é *um ser*, ‘alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixa escapar’. É o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda a parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, pátrio poder, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre, etc., etc.) (p. 41).

A noção de poder, associado ao saber, conforme Foucault (1972), se apóia na evidência de que grande parte do poder e do controle social é exercido através do discurso, entendido como “práticas que sistematicamente produzem os objetos sobre os quais elas se referem” (p. 49). Os discursos dos especialistas, investidos de autoridade institucional para tal fim, definem, descrevem e classificam o mundo e as pessoas através da linguagem. É dessa forma que são definidos padrões de saúde e de doença mental, por exemplo, em função dos quais as pessoas podem ser classificadas como mentalmente doentes e encerradas em manicômios. Essas práticas, ou seja, esses discursos, na concepção foucaultiana, são uma forma de linguagem com determinadas características ditadas pela convencionalidade de como a linguagem funciona na vida social para atingir determinados objetivos e que, ao

mesmo tempo, produzem a realidade. Os meios de comunicação têm exercido esse poder, por exemplo, produzindo verdades sobre o terrorismo que fortalecem a xenofobia e os preconceitos contra as populações não-brancas e não-cristãs. A Análise Crítica do Discurso tem se dedicado à análise desses discursos, observando tanto seu conteúdo ideológico, quanto a sua forma.

Associada à concepção de poder como relação e não como elemento que pode ser possuído, Foucault (1987) propõe que se pense no poder não como uma entidade singular e única, mas como uma rede de formas e fontes de exercício de poder que atuaria no conjunto da sociedade de modo capilar. O estudo dessa microfísica do poder, definida por ele como a tecnologia política difusa que atua sobre os indivíduos e seus corpos:

supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos: que se desvele nele antes uma rede de relações sempre tensa, sempre em atividade, (do) que um privilégio que se pudesse deter (p. 29).

Na concepção foucaultiana de relações de poder está presente a tensão permanente entre os envolvidos, num processo, nas práticas cotidianas, articulada sobre dois elementos, indispensáveis para que ela aconteça: “que o ‘outro’ (aquele sobre o qual esta se exerce) seja totalmente reconhecido e que se o mantenha até o final como tal sujeito de ação, e que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos e possíveis invenções” (FOUCAULT, 1988, p. 14).

O caráter assimétrico, não igualitário e hierárquico do poder não é sua única face. Exercer o poder não é, intrinsecamente, estar em posição de impor a própria vontade contra qualquer resistência, mas é também dispor de um capital de confiança, de uma autoridade, no interior de um dado grupo, ou em relação a uma outra pessoa, que não envolve coerção, mas que são, nos termos de Erickson e Schulz, atributos oficiais e institucionais, segundo os quais, como numa sala de aula, os interagentes se posicionam nos papéis sociais predeterminados de

professor e aluno, por exemplo. No entanto, nessa noção de autoridade, é necessário um trabalho anterior da parte de quem deseja usufruir dessa confiança, pois o reconhecimento de um poder atribuído não basta, por si só, para que o alinhamento aconteça. Por exemplo, não basta entrar na sala de aula com o atributo social de professor. É preciso negociar esse lugar de poder para produzir posicionamentos alinhados que viabilizem a realização do mandato institucional da sala de aula. É nesse sentido que as identidades não são fixas, nem dadas a priori, mas negociadas, sustentadas ou desafiadas interacionalmente através da linguagem, também segundo as forças em jogo naquele dado momento. “A construção de identidade não é exclusivamente um ato individual; ao contrário, os atos sociais são produzidos na interação, através de processos de contestação e colaboração” (p. 12), afirmam Eckert e McConnell-Genet (1992), nos quais estão presentes relações de poder.

Essas relações de poder, por outro lado, podem ser definidas pelas identidades transportáveis (ZIMMERMAN, 1998), entre elas as de gênero, segundo a qual historicamente o gênero feminino tem sido desprivilegiado, mas, são, também, marcadas por relações de valor, determinadas por um mercado de trocas simbólicas, embutidas na interação.

Nessa economia de trocas simbólicas, Bourdieu (1974) estabelece uma relação entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal. O fator determinante do uso da linguagem é a caracterização das condições sociais nas quais ocorre a comunicação, uma relação de força simbólica determinada pela estrutura do grupo social dos envolvidos, suas identidades sócio-históricas. Nesse jogo que se desenvolve na interação, os participantes possuem bens simbólicos, além dos bens materiais (força de trabalho, mercadorias, serviços), ou seja, informação, conhecimento, livros, obras de arte, música, teatro; a linguagem é um desses bens simbólicos. A troca de bens materiais ou simbólicos estabelece uma organização da estrutura social através de relações de força materiais (possuidores e possuídos) e relações de força simbólicas. As relações de comunicação

lingüística são relações de força simbólicas, ou relações de força lingüísticas, estabelecendo maior ou menor valor para o produto lingüístico dos participantes da interação. Os usos da língua dependem da posição dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólicas, que definem quem pode falar, a quem, quando e como, impõem silêncio a alguns e o papel de porta-voz a outros.

Na teoria de Bourdieu, os bens, capacidades e títulos culturais que se possui, por homologia com o capital econômico, adquirem um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores. De forma objetiva, o capital cultural refere-se a objetos culturais como obras de arte, livros, discos; de forma institucionalizada, a títulos, certificados e diplomas; de forma incorporada, disposições e capacidades internalizadas. O capital cultural se articula com o capital lingüístico, o conhecimento dos itens e das regras que constituem os sistemas formais de uma língua. O capital lingüístico só tem valor social se for legitimado por quem o usa, segundo o seu lugar no mercado lingüístico. As conexões sociais – redes de amizade, parentesco, influência e troca de favores – através das quais as classes sociais dominantes garantem suas posições de dominação, constituem o capital social, que associado ao capital econômico, social, ou cultural, conferem autoridade, legitimidade e prestígio social, os três componentes do capital simbólico. Em suma, a articulação dos capitais simbólicos dos participantes de uma interação pode preceder e determinar posicionamentos que também definem as suas identidades.

Nos termos propostos pelo presente estudo, a análise do que acontece numa sala de aula de inglês como LE numa escola pública da rede municipal, a tipologia de estrutura de participação proposta por Shultz, Florio e Erickson (1982), é uma contribuição esclarecedora para o mapeamento do que acontece nessa situação instrucional, segundo as identidades de quem é o falante e quem é o ouvinte. As identidades serão tratadas segundo a noção de instabilidade e fragmentação, em permanente construção no interior do jogo de forças na

interação e enquanto constituintes de contexto. Essa última concepção de identidade, retirada de Zimmerman (1998), analista da conversa, acrescenta uma possibilidade de esclarecer algumas sutilezas das interações da sala de aula observadas neste estudo.

Zimmerman considera identidade como um elemento constitutivo do contexto interacional, tanto em nível proximal, na orientação turno a turno para que as ações se desenvolvam seqüencialmente, como em nível distal, em termos do que se realiza através da seqüência interacional. A partir da percepção da identidade, os participantes tanto fazem escolhas lingüísticas, como utilizam essa percepção enquanto referência para a atribuição de certos significados a si e aos demais participantes, ou para a exibição de pertencimento a um grupo social, como um dispositivo retórico, etc., ou seja, se orientam interacionalmente. A noção de interação aqui implica principalmente em uma certa organização convencionalizada segundo a qual são realizadas ações na vida social.

Três categorias para identidade, em relação às interações que envolvem fala, são propostas por Zimmerman:

1. identidades discursivas – aquelas assumidas pelos participantes na organização momento a momento da interação, nas diferentes atividades nas quais os participantes se engajam quando conversam: o que fala no momento, o que escuta, o que conta uma história, o que ouve uma história, o que pergunta, o que responde, o que inicia um reparo, etc. Essas identidades, então, “emergem como um aspecto da organização seqüencial da conversa interacional, orientando os participantes para um tipo de atividade em curso e para seus respectivos papéis dentro dela” (ZIMMERMAN, 1998, p. 92). Ao iniciar uma interação, uma das partes assume uma determinada identidade, ao mesmo tempo em que projeta uma identidade recíproca para o/os co-participante/s. Tais projeções são ratificadas ou não, o que pode determinar uma nova organização para a atividade. Para que a atividade se realize é necessário, assim, que ocorra o alinhamento das identidades conversacionais.

2. identidades situadas – são aquelas que se mantêm no decorrer de uma interação, como, por exemplo, a de entrevistado e de entrevistador num programa de televisão, assim como aquelas estabelecidas por mandato institucional em tribunais, comícios, sala de aula, etc, embora com alternância das identidades discursivas. As identidades situadas circunscrevem e disponibilizam recursos fora da situação, necessários para que os participantes realizem a atividade.

3. identidades ‘transportáveis’ – são aquelas decorrentes dos aspectos visíveis que os participantes apresentam, tais como gênero, idade, etnia, etc, que perpassam as demais, em relação aos quais as interações podem se orientar, podendo ser mais ou menos relevantes, dependendo dos alinhamentos que podem produzir.

Postas as questões sobre identidades produzidas na interação, para a compreensão do problema da pesquisa, um ponto que requer reflexão é a relevância de se discutir identidades à luz de como estas são concebidas em ASL.

4.5 Identidades e ALE: além da oposição binária FN/FNN

Nos estudos tradicionais de ASL em sala de aula, já citados na seção 2.2 do segundo capítulo, as identidades de quem está adquirindo outra língua que não a língua materna são reduzidas a “aprendiz”, ou “falante não-nativo”, confinando o participante das interações a dois conceitos que, de certa forma, produzem sua identidade como uma condenação à deficiência lingüística (Firth e Wagner, 1996). Essa relação binária de oposições entre quem é falante nativo (FN) de quem não é falante nativo, elimina outras possibilidades de identificações.

Além disso, as identidades professor/aprendiz, para se referir aos participantes de interações em ambiente instrucional, se apóiam, mesmo que com disfarces em atividades comunicativas, na concepção de sala de aula como uma dinâmica movida pelo modelo transferencial de informação, segundo o qual o professor é o responsável por ensinar, disponibilizando seu conhecimento aos que querem recebê-lo. A aula em si é centrada no professor, que ocupa a maior parte do tempo com sua própria fala e o objetivo é tentar a expressão na LE o mais próximo possível do desempenho comunicativo do falante nativo idealizado.

O aspecto mais problemático em relação à noção de falante não-nativo (FNN) subjacente à maioria dos livros produzidos pelos que se consideram os donos da língua e adotados sem análises mais profundas, bem como pelo campo teórico da ASL em si, pressupõe um FN idealizado, em relação ao qual o FNN estará condenado a uma inferiorização lingüística (FIRTH e WAGNER, 1996). O FNN é visto como “um comunicador deficiente, limitado por uma competência comunicativa subdesenvolvida” (FIRTH e WAGNER, 1997, p. 285). Segundo os autores, muitos dos resultados de estudos em ASL têm contribuído para a melhor compreensão do processo de adquirir-se uma L2, mas sugerem a reformulação das noções de FNN e de comunicação, consideradas intrinsecamente deficitárias, a partir de um padrão de superioridade idealizada. Na crítica de Rajagopalan (2001 c),

a lingüística, desde a sua estréia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como uma questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua , quanto no caso da identidade do falante de uma língua . (p.26) ... por trás do conceito de falante nativo na lingüística está a invenção do século XVIII chamada “indivíduo” (p. 30).

Ao problematizar a relação língua/identidade conforme aceito na lingüística tradicional, Rajagopalan (2001b) propõe que esse binômio só pode ser entendido à luz do argumento de que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, não sendo

nem fixa, nem anterior, nem fora dela, mas fluida, em permanente estado de re-organização. Falar de identidade, tanto do indivíduo falante quanto da língua isolada, é uma ficção, mas acaba sendo tomada como a pedra fundamental das teorias lingüísticas contemporâneas. A necessidade de uma desconstrução da noção de identidade nos termos essencialistas, na ótica dos estudos culturais, reside no fato de estar sob rasura (Hall, 2000) por não conseguir dar conta da multiplicidade de fatores sociais implicados, da situacionalidade da negociação de significados e dos jogos de poder dentro dos quais as interações se inscrevem. No cenário das mudanças pelas quais o mundo passa nos dias de hoje, “temos que nos acostumar com a idéia de lidar com identidades instáveis, cuja característica definidora é a permanente instabilidade” (Rajagopalan, 2001b, p. 86).

A teoria cultural pós-estruturalista tem tratado da questão, descrevendo os processos tanto de fixação quanto de desestabilização das identidades, englobando estudos sobre nacionalidades, gênero, opção sexual, raça e etnia. Pós-estruturalismo, ou pós-modernismo⁵, não é exatamente uma abordagem ou metodologia de pesquisa claramente delineada, mas um conjunto de proposições intelectuais, ou posicionamentos filosóficos sobre o mundo, que enfatiza a possibilidade de muitas diferentes análises sobre o mesmo fenômeno, considerando a pluralidade de vozes e de pontos de vista envolvidos, desafiando a visão positivista de causalidade e racionalidade (CHEEK, 1999). Ao contrário do que propõe a Revolução Científica do século XVII, numa abordagem pós-estruturalista, busca-se a problematização de pressupostos construídos linearmente, em favor da pluralidade de análises e da ruptura com a noção positivista de ciência (SARUP, 1996), segundo a qual há uma lei universal natural que regula o mundo e os seres humanos. Segundo essa perspectiva, é possível revelar a realidade, passível de ser quantificada, medida e generalizada a partir da observação e conseqüente

⁵ Os termos ‘pós-estruturalismo’ e ‘pós-modernismo’ aparecem na literatura dos Estudos Culturais freqüentemente como sinônimos.

dedução. O pensamento racional domina a produção científica, que só é reconhecida a partir da sua conformidade com pressupostos aceitos como tais.

Trazendo o discurso para o centro das atenções, os pós-estruturalistas provocaram uma ‘virada lingüística’, afirmando que “a linguagem não seria propriamente uma representação da realidade feita pelos sujeitos, mas sim constituidora dos sujeitos e da realidade” (LOURO, 1995, p. 110). Os estudos da linguagem, na perspectiva pós-estruturalista, deveriam partir da problematização da noção de língua e linguagem, conforme Pennycook (1998), se quisermos empreender um trabalho social responsável na promoção de cidadãos críticos.

Tanto do ponto de vista empírico, quanto do didático, a ASL tem tido, desde sua institucionalização como área teórica, uma característica marcadamente estruturalista em relação à concepção do que seja língua e linguagem. Com seus fundamentos teóricos apoiados no estruturalismo de Saussure (1959), os lingüistas estruturalistas veem língua como um sistema simbólico socialmente construído que reflete, incorpora e constitui os valores de uma determinada comunidade de fala. Através desse sistema simbólico, se faz sentido do mundo e se estabelece um modo de agir, de representar, interpretar e constituir a realidade no mundo.

O enfoque no multiculturalismo e na diferença, desenvolvido pelos Estudos Culturais, segundo uma visão desconstrutiva pós-estruturalista, tem servido para a produção de propostas pedagógicas críticas e desafiadoras, com base em conceitos de multidisciplinaridade, segundo a qual as disciplinas se organizam lado a lado, como na maioria dos currículos escolares; interdisciplinaridade, segundo a qual as disciplinas se integram no currículo, interagindo umas com as outras; ou, transdisciplinaridade, segundo a qual as disciplinas se integram, interagem, numa concepção de conhecimento sendo construído na interação com a realidade (Celani, 2001). Na avaliação de Rajagopalan (2003), isso é um sinal de rebeldia em relação à hegemonia dos lingüistas teóricos em relação à

concepção de linguagem enquanto um sistema à parte da experiência dos que a usam na suas vidas cotidianas.

Ao proporem uma integração de conhecimentos através das disciplinas escolares, os PCNS fazem o reconhecimento da transdisciplinaridade na transversalidade enquanto possibilidades de contemplar temas relevantes do momento presente, integrando as identidades dos alunos e suas realidades sociais. Visto pela ótica sociointeracional, o processo de aquisição de uma LE necessariamente engaja as identidades sócio-históricas dos participantes porque a língua em si não é apenas um sistema lingüístico de sinais e símbolos, mas também uma prática social complexa na qual o valor e o significado atribuído aos enunciados são determinados em parte pelos participantes que os produzem (NORTON e TOOHEY, 2002), ou seja, co-construídos no sentido bakhtiniano de dialogismo, com significados permanentemente negociados. Dessa forma, as interações de sala de aula são também situações de permanente re-configuração das identidades de falante e de ouvinte, posicionadas conforme a disputa por sentido dentro de um jogo de poder de inclusão e exclusão.

Hall (1995 e 2001) tem desenvolvido um consistente argumento em favor de uma reconfiguração dos estudos em ASL, sustentando que mais atenção deveria ser dada às identidades sociais dos participantes da interação. Ao propor a comunicação como um princípio organizacional por excelência da abordagem comunicativa da educação em linguagem, Hall, (2001) ressalta a necessidade de clareza em relação à comunicação como processo de co-construção de significado, em oposição à noção transferencial como apontado por Reddy (1993) e a “Metáfora do Conduto”. Para a aquisição de L2 deve-se levar em conta as forças sócio-históricas em jogo que interferem na participação dos envolvidos na interação, determinadas também pelo recurso lingüístico disponível: elementos lexicais, gramaticais, escolhas de tópico, atos de fala, estruturas retóricas, tanto quanto a tomada de turno e os

recursos para-lingüísticos, todos dependendo de algum tipo de insumo. No entanto, conforme Bakhtin (1981) “não há palavras e formas neutras – palavras e formas que não pertencem a ninguém”. Os recursos lingüísticos usados para nos engajarmos em atividades comunicativas (ou práticas orais, nos termos de HALL, 1995) na vida social são parte de um conhecimento compartilhado, já impregnado de um certo sentido intrínseco. Esses recursos são usados para nos referirmos a, ou representarmos o mundo na nossa atividade comunicativa, da mesma forma que desempenhamos ações através das quais criamos, damos forma e confirmamos nosso universo cultural. Além disso, os participantes de uma interação trazem consigo suas múltiplas identidades sociais (ou seja, quem são, como percebem os outros interagentes e como os outros os percebem), juntamente com o sentido inserido no recurso lingüístico para realizar ações na vida social. Essas identidades, que também podem ser denominadas ‘transportáveis’ (ZIMMERMANN, 1998), precedem e mediam nossa participação interacional.

Por outro lado, as relações sociais entre os participantes de uma mesma comunidade são desiguais, como são desiguais as competências lingüísticas e o capital simbólico a elas associado (BOURDIEU, 1974), pois o valor atribuído ao discurso está também relacionado ao valor social de quem fala. Desse modo, as relações de poder entre os participantes numa interação determinam quais significados são construídos pelos interagentes, com a conseqüente criação, recriação ou modificação de identidades individuais ou sociais (HALL, 1995). Isso porque, nos processos interativos, os participantes, enquanto membros de um grupo, coletivamente retiram e fornecem sentido ao ambiente, assim co-criando, confirmando e/ou modificando sua história social, suas relações interpessoais e sua individualidade. Essas práticas são lingüística e para-lingüisticamente instanciadas, e culturalmente convencionadas. A comunicação de sentido numa prática oral depende da compreensão compartilhada dos membros do grupo dos instrumentos usados na instanciação da prática e do contexto no qual

ocorre. É a convencionalidade do meio pelo qual as práticas se realizam que, em princípio, prende os participantes a modos específicos de realizar e/ou modificar sua história coletiva. Ao mesmo tempo, os significados construídos revelam o modo como os participantes compreendem o mundo a sua volta, a si mesmos e os outros participantes desse mundo. Assim, não se pode dizer que se adquire uma língua, mas que nosso aprendizado de como interagir com outros é melhor entendido como um processo dinâmico e inacabado de traduzir as palavras dos outros, cooptando algumas, rejeitando outras, na medida em que entendemos, nos engajamos e tentamos juntar e dar coerência à variedade de situações da vida cotidiana (HALL, 1993). O envolvimento numa prática interativa é feito a partir de nossas histórias sociais pessoais, definidas pela inserção no grupo, por gênero, classe social, raça, cor, religião, país de origem, profissão, bem como as atividades que desenvolvemos na comunidade e está diretamente relacionada com a forma como percebemos e avaliamos os eventos da vida social através das concepções dos grupos aos quais pertencemos, para dar sentido ao evento interativo, precedendo e mediando nossa participação nas interações e os usos que fazemos da linguagem.

Portanto, aprender uma L2 ou uma LE é uma atividade muito mais complexa do que aprender um conjunto de estruturas lingüísticas: é aprender a realizar ações sociais que levem em conta quem somos e quem percebemos que os nossos interagentes são, no momento situado historicamente no espaço institucional da sala de aula. No entanto, poucos teóricos da ASL têm explorado adequadamente o fato de que as relações de poder limitam as oportunidades de participação nas interações de sala de aula de LE. Pressupondo as identidades institucionais de aprendiz e professor, essa oposição binária encerra a dinâmica possível: o professor controla o turno, determinando quem fala o que e quando; o aprendiz espera a vez de falar, ou se nega a falar, dependendo de sua motivação, estilo individual de aprendizagem, características pessoais de inibição ou desinibição, conhecimento ou

desconhecimento de estratégias de aprendizagem e conversacionais, etc. (NORTON, 2000). Tais enquadres para o participante aprendiz esquecem de considerar que as formas de participação são convencionadas socialmente em relações desiguais de poder, conforme o capital lingüístico (BOURDIEU, 1974) de cada participante e o lugar que cada um ocupa na comunidade de fala que é a sala de aula, segundo gênero, raça, cor, classe social, orientação sexual, etc., ou seja, suas identidades pessoais, transportáveis, a forma “como a pessoa entende sua relação com o mundo e como essa relação é construída situadamente no tempo e no espaço e como a pessoa entende as possibilidades futuras” (NORTON, 2000, p. 05), porque a linguagem é ao mesmo tempo constituída pelas identidades e constituinte das identidades dos envolvidos numa interação.

Discutidas as questões de identidade de e definidas as concepções relevantes para este estudo, o que se segue é uma contribuição crucial para a tentativa de compreender o problema da pesquisa: a língua inglesa, em si, enquanto *commodity*, enquanto capital lingüístico e enquanto capital simbólico.

4.6 As implicações políticas de ensinar inglês como LE

Aprender inglês como LE, diferentemente de L2, tem implicações únicas, como sugere Rajagopalan (2001b, p. 86): “o que se passa na sala de aula de LE é o exercício complexo de negociação das identidades de todos os envolvidos no processo (...) e [é], antes de mais nada, uma questão política”, face ao papel da língua inglesa no mundo de hoje enquanto língua franca, o *World English*, ou *Global English* (GRADOLL, 1997). Nos termos de Rajagopalan (2004), a língua inglesa é hoje em dia um bem primário de consumo, uma *commodity*.

O processo de ‘inglesização’ (*‘Englishization’* FAIRCLOUGH, 1992), que levou a língua inglesa à posição de língua internacional que ocupa hoje está diretamente vinculado à noção de ‘globalização’ do capitalismo. No entanto, esse processo não é de hoje, mas iniciado no pós-guerra e se acentuando com o crescimento do poder econômico dos EUA. Historicamente, a posição de língua internacional que o inglês possui atualmente, se iniciou com a expansão da colonização Britânica. Conforme Graddol (1997, p. 7), “o ensino de inglês como LE começou no século XVI, primeiramente na Holanda e na França”. Na medida em que os ingleses conquistavam novas terras, o uso da língua inglesa crescia com o surgimento de novas comunidades de falantes da língua ao redor do mundo, assim como produzia outros modelos de comércio e comunicação. Em meados do século XIX, os britânicos já tinham estabelecido uma pré-condição para o uso global do inglês, espalhando o idioma pelos mais diversos cantos do planeta em suas colônias conquistadas. Nesse período, a língua inglesa era avaliada arrogantemente como ‘inerentemente útil’ (PENNYCOOK, 2001, p. 59) em oposição ao tratamento desdenhoso dispensado às outras línguas, especialmente à dos subjugados ao império colonial britânico.

Além das conquistas britânicas, outro fator que contribuiu para o fortalecimento da língua inglesa no mundo foi o crescimento do poder econômico dos Estados Unidos. A propagação do inglês no período pós-guerra foi decisiva para a internacionalização desse idioma. Após a II Guerra Mundial, a Europa ficou destruída, perdendo a sua hegemonia e conseqüentemente, sua importância política, social e econômica. Com isso, para que houvesse a reconstrução dos países europeus devastados pela guerra, a ajuda americana foi de extrema importância. É inegável que essa situação colaborou, diretamente, para fortalecer os Estados Unidos, consolidando esse país da América como uma nova superpotência mundial do século XX. Esse crescimento do poder americano, por sua vez, também estabeleceu o crescimento da língua inglesa, que desbancou o francês e se tornou, em pouco tempo, uma língua mundial.

Como conseqüência, nos dias de hoje, possuir o conhecimento da língua se tornou, em muitos países, uma pré-condição de acesso a posições sociais e a recursos, inclusive a posições de elite na economia capitalista. Por isso mesmo, em muitas sociedades, quem tem acesso ao ensino de inglês são os já privilegiados, por serem mais ricos e mais escolarizados. Essa situação fica mais evidente pelo fato de que grande parte do conhecimento no qual a economia internacional se apóia é em inglês, da mesma forma é o inglês a língua operacional das instituições internacionais. Conseqüentemente, deter o conhecimento da língua inglesa significa deter um capital simbólico (BOURDIEU, 1974) a partir de um produto lingüístico que permite a um falante exercer poder de domínio sobre os outros. Os PCNs fazem referência a essa questão nos seguintes termos:

Questões como poder e desigualdades são centrais no ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de Língua Estrangeira. Tem sido preocupação freqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira. A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade. (p. 39-40)

O impasse em relação à necessidade prática de ensinar/aprender inglês, de um lado, e a preocupação com as questões político-pedagógicas implicadas de outro, tem gerado polêmica no campo aplicado da Lingüística. Pennycook (2001), por exemplo, tem chamado a atenção para e criticado a aceitação desse *World English* institucionalizado como língua neutra e inocente, apolítica e a-histórica. O imperialismo lingüístico (PHILLIPSON, 2003), em ação desde o período colonialista britânico, continua exercendo sobre os países, hoje, economicamente dependentes dos Estados Unidos, uma forma de subjugação que tem provocado debates entre alguns lingüistas, principalmente na área da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2001 e 2004;; WODAK, 1989; KRESS, 2001, PHILLIPSON, 2003, McKENNA, 2004, entre outros).

Engajadas numa discussão sobre o assunto que vem se desenvolvendo em nível internacional e questionando crenças largamente aceitas sobre a neutralidade e internacionalidade da língua inglesa, Cox e Assis-Peterson (1999) sugerem que “professores/as de inglês deveria ter consciência da dimensão política do ensino de inglês, ao mesmo tempo em que deveriam duvidar das ideologias subliminares que produzem a natureza global da língua inglesa como sendo neutra” (p. 434). Esse mito encobre a natureza política do ensino da língua inglesa numa das formas de consolidação das relações de poder no mundo capitalista, favorecendo a hegemonia dos países de língua inglesa em outras instâncias da vida social e promovendo o consumo da cultura junto com o uso da língua. No caso do inglês como LE, prevalece entre os que ensinam a concepção de “língua internacional” neutra, uma forma de acesso ao mundo, sem maiores conseqüências políticas, como analisam Cox e Assis-Peterson (1999) num estudo com professores/as de inglês na Universidade do Mato Grosso. Nesse estudo, a análise das opiniões de professores sobre o ensino de inglês como LE, aponta para a falta de percepção das questões político-pedagógicas envolvidas no assunto. Além disso, as autoras observaram que há duas falas em jogo sobre inglês como LE: uma, integrativa, percebendo a língua inglesa como uma ‘língua inocente’ e o ensino da mesma como “um ato sem conseqüências políticas” (p. 446), que no final das contas, termina por reforçar o poder de uma elite já privilegiada; a outra, chamada pelas autoras de empoderadora, critica a neutralidade da língua inglesa, “vista como uma manifestação do processo ideológico de conversão do particular para o geral” (p. 446).

Dessa perspectiva crítica em relação à não-neutralidade da língua, o ensino de inglês como LE implica não só questões de poder e ideologia, mas também de pedagogia crítica. Ao invés de limitar-se ao consumo de “pacotes prontos de princípios, métodos, técnicas e materiais impostos pelo centro hegemônico de produção dos mesmos, para ser passivamente consumidos pela periferia” (p. 449), são urgentes novos posicionamentos das periferias.

Como condição de mudança, em direção à promoção de cidadania, nos termos dos PCNs, os profissionais dedicados ao ensino de LE podem se tornar educadores da linguagem, capazes de produzir metodologias de empoderamento que reconheçam e reforcem identidades sociais, ao invés de limitarem-se a meros treinadores para a competência técnica e lingüística. É preciso pensar no conteúdo e no significado dos materiais que são utilizados, nos valores e atitudes que são projetadas, no tipo de estado mental que é promovido na sala de aula – como de fato contribuimos para que as pessoas vejam a si próprias, de tal modo que não só se promova a competência dos alunos participantes, mas também a sua cidadania pelo reconhecimento das suas múltiplas identidades. A aprendizagem do inglês, tendo em vista o papel hegemônico que essa língua ocupa nas trocas internacionais, se desenvolvida de um ponto de vista crítico, pode contribuir para um processo de confrontação das práticas discursivas hegemônicas em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais. (PCNs, 1998). Nesse sentido, o uso da LE se torna uma forma de mudança social, porque os aprendizes deixam de ser meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento, para se tornarem cidadãos críticos, capazes de realizar escolhas relevantes para suas identidades.

No entanto, da forma como ocorre na maioria das salas de aula, tanto no ensino privado como no público, o ato de ensinar inglês é uma ação social nem um pouco inocente, impregnado de conteúdos ideológicos e de relações de poder que garantem a hegemonia dessa língua e a naturalização das práticas colonialistas do capitalismo contemporâneo (PENNYCOOK, 1998). Por relações de poder entendem-se as relações socialmente construídas entre os indivíduos, as instituições sociais e as comunidades, através das quais recursos simbólicos e materiais são produzidos, distribuídos e validados (NORTON, 2000). Nesse sentido, o que é problemático para o ensino/aprendizagem de uma LE, especialmente a inglesa, é que, junto com a aparente inocência da língua se consolidam modos de ver, sentir e agir no mundo, com frequência, contrários aos interesses de desenvolvimento dos países nos

quais a língua é ensinada como ferramenta útil para o acesso à informação. Phillipson (1992) e Pennycook (1998), citados pelas autoras, argumentam pela adoção de uma pedagogia crítica, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001), como forma de encorajamento para que professores adotem atitudes pedagógica e politicamente comprometidas nas suas práticas de ensino, consolidando posições de mais poder tanto para si como para seus alunos. Relacionando teoria e prática, Canagarajah (1999), por exemplo, tem desenvolvido projetos consistentes para o ensino de inglês no Sri Lanka, tendo em vista a promoção da cidadania na perspectiva da pedagogia crítica de Freire (1996).

Não bastassem essas questões políticas em relação a dois projetos conflitantes, ou seja, o de exercício da subjugação, de parte dos países dominantes, através do imperialismo lingüístico, e o de promoção de cidadanias críticas, de parte dos países periféricos, há outras questões que merecem ser consideradas no conjunto da problemática do ensino/aprendizagem de inglês como LE. Por ter se tornado uma língua reconhecidamente internacional, através da qual, queiramos ou não, se movem as economias mundiais, Graddol (2000) aponta para uma situação nova no cenário internacional: muito em breve, senão já nos dias de hoje, o número de falantes de inglês como L2 ou LE vai superar o de falantes nativos. Além disso, o uso da língua inglesa para interações entre pessoas de culturas diferentes, cujas línguas maternas não são a inglesa, é uma característica das interações não só do mundo dos negócios, como também das mediadas pelo computador, na Internet, para as mais diversas finalidades. Somados a esses indicadores, os impasses, ainda sem respostas precisas que se colocam são:

- que inglês, dentre as diversas variantes que a língua apresenta nos países onde é LM, deve ser referência para o ensino/aprendizagem como LE?
- que tratamento dispensar à relação entre língua e cultura (KRAMSCH, 2000), considerando que, nos dias de hoje, há uma probabilidade muito maior de uso da

língua para interações com as mais diversas culturas do mundo e não com FN, como em passado recente?

- como antecipar o que vai ocorrer com a língua inglesa, com as incorporações que cada cultura faz, segundo suas características e
- como organizar materiais pedagógicos para a aquisição do recurso lingüístico da língua inglesa como LE, tendo em mente a perspectiva dos PCNs na promoção da cidadania?

Os mais importantes eventos acadêmicos relacionados à pesquisa e ao ensino de LE, especialmente à língua inglesa, têm incorporado essas preocupações e têm se posicionado em favor de uma Lingüística Aplicada Crítica, comprometida com a promoção da cidadania. O 14^o INPLA, Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada (LAEL/PUC-SP, 2004), por exemplo, teve como tema “Linguagem, Inserção e Cidadania”. O FILE III, Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (UCPEL UFPel, 2004), teve ênfase no “plurilingüismo no contexto educacional”, sob o argumento de que “o domínio de várias línguas estrangeiras facilitará sobremaneira a integração a esse mundo sem fronteiras, desenvolverá o senso crítico e descartará preconceitos, ao tempo em que fará ver que a língua materna é tão valiosa como as outras”.

De um ponto de vista pós-estruturalista não há prática ou fenômeno que possa ser analisado fora do discurso. Por essa razão, a escola e as práticas educacionais também devem ser vistas enquanto instâncias discursivamente construídas, seja pelas normas institucionais de funcionamento, seja pelos textos utilizados na sala de aula, ou as interações face a face levadas a cabo no cotidiano da vida escolar. Na mesma medida, a escola, enquanto espaço institucional, é uma instância de construção de conhecimento e de significados, conseqüentemente, de identidades. Mesmo assim, ainda observa-se no nosso meio acadêmico a carência de estudos que contemplem a análise da implicação do discurso na construção das

identidades e o papel da escola não só como espaço institucional de reprodução e transmissão de significados, mas também como produtora de práticas culturais e identidades específicas.

O argumento a favor de uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada reside no fato de que o ensino de línguas, enquanto também instância de construção de significados e identidades, tem servido para a manutenção da subalternização a culturas e ideologias hegemônicas. Já é tempo de rompermos com a concepção de neutralidade. Nas palavras de Pennycook, (1998) “precisamos repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (p. 46-47) e incluirmos nas agendas de debate a discussão crítica do ensino de LE e suas implicações para a construção ou desconstrução de identidades sociais relevantes para o exercício da cidadania, que promovam o empoderamento dos aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e confinar as identidades. Admitir que “muitos dos incontroláveis fenômenos que desafiam as teorias contemporâneas só começarão a fazer sentido, ao que tudo indica, quando começarmos a levar seriamente em conta a possibilidade de identidades proteiformes e quem sabe, das identidades ‘vira-latas’ de Rushdie⁶, o que significa identidades em permanente estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 2001b, p. 42).

A grande quantidade de publicações e eventos na área da linguística aplicada enfocando a relação entre identidade e linguagem demonstra que há uma preocupação crescente em ajustar as transformações que a vida social apresenta e as necessidades de compreendê-las à luz de referenciais mais adequados. As perspectivas para o futuro epistemológico desse campo apontam para a inclusão de noções de participante, ao invés de exclusivamente aprendiz ou falante não-nativo, com identidades sócio-históricas que afetam

⁶ Os *Versículos Satânicos* [Rushdie, S. *In good faith*. Londres: Granta, 1989) celebram a hibridez, a impureza, a entremesclagem, a transformação que resulta de uma combinação nova e inesperada de seres humanos, culturas ... Exulta na mestiçagem e teme o absolutismo Puro ... É uma canção viva dedicada aos nossos eus vira-latas (Rajagopalan, 2001b, p. 41)

sua participação e seu acesso a eventos interacionais na LE que está sendo adquirida. Ratificando essa posição, os PCNs colocam o foco da sala de aula no processo interacional levado a cabo pelos participantes professor e aprendizes, na compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, na qual os processos cognitivos são gerados na prática social na construção de significado/conhecimento. Nesse sentido, aprender uma LE se constitui num evento de co-construção co-participada, mediado pela linguagem, conforme expresso nos PCNs:

A aprendizagem é então percebida como ocorrendo no que se denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal. Este espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. (p. 58)

Dessa forma, conforme propõem os PCNs, o planejamento de atividades para a sala de aula de LE não deve restringir-se ao recurso lingüístico em seus aspectos formais, mas levar em conta que o processo interacional de construção de conhecimento lingüístico é também um processo de aprendizagem do uso desse recurso nas mais variadas instâncias da vida social, de tal forma que os aprendizes participantes também sejam contemplados nas suas identidades sociais no mundo. Ensino e aprendizagem de LE são uma experiência de vida e devem contribuir para o processo educacional como um todo, provocando nos aprendizes novas percepções da natureza da linguagem, compreensão de como a linguagem funciona, desenvolvimento da consciência crítica dos aspectos culturais embutidos na língua, enfim, alargando os horizontes em relação às possibilidades de interagir no mundo.

Neste capítulo, foram expostas algumas definições de identidade, relevantes para o desenvolvimento do estudo. No próximo capítulo, serão descritos o planejamento metodológico e o desenvolvimento do estudo, a descrição da escola, a organização da sala de aula, as atividades desenvolvidas e as identidades em jogo nas interações. São descritos os

princípios etnográficos para realizar um estudo qualitativo, apresentados na seção 5.1. Na seção 5.2, descrevo a dinâmica da escola, os participantes docentes e discentes e, finalmente, na seção 5.3 é feita a descrição de como os dados do presente estudo foram coletados e os procedimentos do trabalho de campo, das entrevistas e das gravações em vídeo e áudio.

5 O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Neste capítulo, serão descritos o planejamento e os procedimentos metodológicos utilizados para realizar os objetivos do presente estudo, com base no problema da pesquisa, nas justificativas e nas perguntas da pesquisa apresentados no capítulo 1. De acordo com que foi argumentado no capítulo 2, a metodologia adotada pela pesquisa sobre ASL e as bases teóricas que definem a pesquisa nessa área têm-se mostrado insuficientes para explicar as situações rotuladas de fracasso, em relação à aquisição da língua inglesa por alunos de escolas públicas, se a investigação for reduzida à análise da ocorrência, ou não, dos pressupostos da Hipótese Interacionista. Na seção 5.1, são apresentados alguns princípios etnográficos para realizar um estudo qualitativo, já mencionados no capítulo 4, com base no argumento de que tais princípios podem contribuir para uma melhor compreensão do problema da pesquisa. Na seção 5.2 e subdivisões, é feita uma descrição da escola, na 5.3 e subdivisões, há um relato de como os dados do presente estudo foram coletados e de como foram realizados os procedimentos do trabalho de campo, das entrevistas e das gravações em vídeo e áudio.

5.1 Pesquisa qualitativa e alguns princípios etnográficos

A pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica tem sido adotada no campo da educação por antropólogos, sociólogos e, em Linguística Aplicada, principalmente, pelos sociolinguistas. No Brasil, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (2000), Cox e Assis-Peterson (1999 e 2002), por exemplo, aconselham que a pesquisa com foco no processo ensino/aprendizagem de línguas seja realizada através da observação, da elaboração de notas de campo, diários, entrevistas, diários de participantes, gravação em vídeo e em áudio dos eventos pedagógicos, como ocorrem naturalmente na sala de aula, da escola, dos demais interagentes fora da sala de aula. Segundo essa perspectiva, os pesquisadores procuram também dar ênfase aos *aspectos êmicos* (o ponto de vista dos participantes), da mesma forma que aos *éticos* (a perspectiva do pesquisador), considerando os registros de fenômenos que lidam com as qualidades ou características desses fenômenos, em vez de lidar com medidas, frequência, ou quantificação. O ponto de vista ético estuda o comportamento a partir do lado de fora de um sistema, com base em um conjunto de dispositivos do ponto de vista do pesquisador, como forma essencial de se começar a abordar um sistema alheio, independente da cultura, que fornece uma classificação de comportamentos percebidos pelo observador/pesquisador. O ponto de vista êmico resulta do estudo do comportamento a partir do ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo, tentando descrever como os membros da comunidade atribuem sentido ao evento em questão (Duranti, 1997).

Mason (1996) observa que, embora haja uma grande variedade de estratégias e técnicas de pesquisa qualitativa, é necessário estabelecer-se alguns elementos comuns entre elas. Por exemplo, a pesquisa qualitativa tem uma postura filosófica interpretativista,

preocupada com o modo como a vida social é interpretada, entendida ou produzida, a partir da observação dos fenômenos de interesse de quem pesquisa em situação natural de ocorrência. O enfoque está nos significados sociais, interpretações, práticas, falas, processos ou construções, segundo métodos flexíveis e sensíveis aos contextos sociais de onde são retirados os dados. Por fim, os métodos de análise dos dados e a elaboração das explicações são desenvolvidos de forma contextualizada, com ênfase na perspectiva holística, mais do que em estatísticas.

Mason (1996) sugere que a pesquisa qualitativa deve ser conduzida sistematicamente e rigorosamente, mas com flexibilidade, ética e reflexão constante sobre as ações. O pesquisador precisa ter sempre em mente que não há objetividade ou distanciamento possível que garantam a completa neutralidade da análise. Por outro lado, a posição de co-construtor das ações sociais que se processam na sala de aula confere ao pesquisador um envolvimento que não deve se configurar como interferência, mas compartilhamento (HALL, J. K., 1995).

A pesquisa qualitativa também deve encontrar explicações sociais para os problemas que o pesquisador deseja esclarecer, mesmo que seu objetivo seja o de descrever algo ou explorar o que está acontecendo. Mason (1996) considera que descrições e interpretações não são descomprometidas, objetivas ou neutras, mas envolvem uma perspectiva seletiva. Mesmo assim, espera-se da pesquisa qualitativa que produza explicações sociais passíveis de generalizações. Embora distinta da pesquisa quantitativa, não se opõe a ela, já que não se configura como um corpo de práticas determinadas por uma única filosofia.

O fato de lidar com dados, participantes e situação de ensino sem interferência no planejamento das aulas observadas, sem controle das variáveis, ou de intervenção intencional, ou tratamento prévio, que pudessem orientar o tipo de atividade pedagógica ou qualquer outra circunstância, tendo em vista a pesquisa, também define o presente estudo como exploratório. No entanto, a experiência de entrar numa sala de aula com tripé, filmadora e gravadores

demonstra a impossibilidade da não-interferência. O sentido exploratório do estudo reside no registro e análise do que acontece na sala de aula, apesar da invasão dos equipamentos e da pesquisadora, que passam a fazer parte do conjunto de ações sociais do cenário.

Bailey e Nunan (1996) também consideram o paradigma etnográfico como uma escolha mais adequada para a investigação do contexto de sala de aula e o que se passa dentro dela, enquanto cenário de interações que produzem negociação de identidades e a interação em si, enquanto aspecto fundamental para a aquisição de LE. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que se amplie a concepção de contexto, integrando à noção de sala de aula o conceito de fala-em-interação institucional e adotando múltiplas unidades de análise a fim de criar uma abordagem multifocal para dar conta das dinâmicas mutuamente constituintes entre os atores individuais e a multiplicidade de contextos por eles ocupados no espaço escolar. A observação da sala de aula, enquanto evento socialmente construído, o produto do trabalho interativo de todos os participantes do evento, bem como o que esses participantes fazem para construir esse contexto instrucional são aspectos fundamentais neste tipo de estudo.

Conforme Erickson (1990), o que torna um trabalho qualitativo é o enfoque interpretativo propriamente, e não a metodologia de coleta de dados. Uma pesquisa qualitativa observa o evento como acontece naturalmente, procurando interpretá-lo não só do ponto de vista do pesquisador, mas também dos participantes. Assim, a observação de uma sala de aula parece, em princípio, que nada tem de novo a ser observado. Todas as salas de aula de escolas públicas, principalmente, se parecem e as de aula de inglês não fogem à regra. Então, por que fazer um estudo sobre algo que já se sabe por antecipação?

Seguindo Erickson (2001), meu argumento é que a aparente similaridade entre as salas de aula é enganadora. A familiaridade que temos com os processos e os resultados de sala de aula tem sido em geral produzida pelas análises de inspiração em abordagens estruturalistas

desse evento pedagógico, restringindo-se à observação do mandato institucional que enquadra o evento em espaço de construção de conhecimento, no qual representações binárias de papéis definidos de professor (e o respectivo poder que implica institucionalmente, pois é aquele que sabe e ensina) e aprendizes (os que são hierarquicamente inferiores e não sabem, portanto, aprendem). Professor e alunos se diferenciam por ser o professor aquele que detém uma mercadoria a ser exposta e transmitida aos alunos, num formato que Freire (1982) denominou “modelo bancário” de educação, em princípio, um modelo fadado ao fracasso. No entanto, em algumas salas nessa configuração, vamos encontrar tanto alunos entediados e resistentes, como também pode haver alguém interessado, indiferente, desconfiado, etc. Nessa perspectiva, é necessário realizar

um escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente, se quisermos desenredar os mistérios da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes (ERICKSON, 2001, p. 12)

Para dar conta desse escrutínio cuidadoso, Erickson (2001) sugere a metodologia etnográfica e microetnográfica, propondo o estranhamento do que nos é familiar, que de tão familiar ficou invisível, a fim de que uma análise situada possa contribuir para a percepção do que é universal e do que é culturalmente variável nas interações da sala de aula. Desse modo, as abordagens para o estudo do discurso em sala de aula, cujos propósitos são o de documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar significados atribuídos a eles, tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam, se realizam melhor segundo os princípios etnográficos. Esse trabalho pode apoiar-se em observação direta e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado, com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes.

Como muitos estudos dentro da tradição etnográfica, o presente estudo é marcado pela exploração de processos alternativos de pesquisa, empregando várias técnicas de coleta de dados, a fim de expressar as perspectivas contextualizadas dos participantes (Van Lier 1988 e 1996). Os seguintes aspectos serão considerados na observação e análise das estruturas de participação nas atividades de sala de aula, considerando o problema e as perguntas da pesquisa:

1. em que medida as interações entre os participantes se realizam através das identidades estabelecidas pelo mandato institucional, na oposição binária professor/aluno (DREW e HERITAGE, 1992);
2. que identidades emergem na produção de conhecimento em língua inglesa e nas interações da comunidade de sala de aula;
3. de que forma as identidades formais são desafiadas, ou ratificadas, durante as atividades de sala de aula.

Da observação cuidadosa das gravações emergiu uma evidência apontada por Swann (1996), sobre estudos de sala de aula: a preferência por alocação do turno a meninos e a predominância de atividades com foco nos meninos, como será analisado, a partir das transcrições.

Observando as questões acima mencionadas, o estudo se desenvolveu através do registro das falas-em-interação em situação de sala de aula e da análise, segundo a noção de discurso enquanto produtor de identidades em contextos específicos de sala de aula de LE inserido nos estudos etnográficos da linguagem, na perspectiva sociointeracionista. Também foram considerados, além dos pressupostos sugeridos pelos PCNs para o ensino e aprendizagem de inglês como LE, os processos de construção de sentido segundo os meios de mediação, a zona de desenvolvimento proximal, a assistência às necessidades dos menos

competentes (*scaffolding*), a imitação e a repetição, segundo a noção de ALE do ponto de vista sociointeracionista.

A decisão de adotar a observação das interações em situação sem interferência decorre da opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório e de inspiração etnográfica, da concepção de linguagem enquanto atividade social e da noção de aquisição de LE enquanto também processo de produção de identidades. A escolha das categorias de análise se deve ao fato de que, além das rotinas de sala de aula de inglês como LE, as interações oportunizam a produção de identidades situadas. Além disso, embora considerada como um fator fundamental para o processo de aquisição de uma LE através da interação em ambiente instrucional, a negociação de sentido para as instâncias de não-compreensão não ocorre rigorosamente em todas as circunstâncias pedagógicas, mas sim dentro de certos contextos interacionais específicos, dependendo das tarefas que foram projetadas para esse fim.

Conforme a recomendação de Erickson (1989, 1990), as providências iniciais para a realização da coleta de dados foram tomadas com cuidado, observando, além do estranhamento, o princípio da reflexividade, segundo o qual o pesquisador deve manter-se em permanente processo de auto-análise em relação ao seu lugar social na pesquisa e ao lugar dos demais participantes.

5.2 A escola da rede pública municipal observada no estudo

A escola na qual o estudo foi realizado fica localizada fora da área central da cidade, próxima a uma via de tráfego intenso e muito barulho. A entrada da escola dá para uma área de estacionamento e uma cancha de esportes cercada, para a prática de vôlei, basquete e

futebol de salão. O conjunto todo é composto por três prédios térreos e um de dois andares, onde ficam as salas de aula. Durante a coleta de dados, a escola estava em obras, o que se constituiu num adicional para a agitação e o barulho.

A distribuição dos prédios no espaço segue um modelo adotado pela secretaria de educação do município: um prédio concentra a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de artes, a sala de professores e a secretaria da escola, provisoriamente no mesmo espaço em que fica a direção. As obras que estavam sendo realizadas incluíam a reforma do prédio que normalmente abriga a direção da escola e a construção de uma marquise de proteção entre os prédios, de um ginásio coberto e de um muro na frente da escola. O aspecto geral era de um canteiro de obras. Possivelmente em função da situação temporária de materiais de construção amontoados e circulação de trabalhadores alheios à vida escolar, as áreas destinadas para o recreio estavam descuidadas, o capim alto, e a vegetação ressecada, dando a impressão de abandono.

Esse tipo de disposição dos prédios permite o controle do que se passa na escola inteira por parte da direção, já que todos que circulam na escola forçosamente têm que passar pela porta da sala onde fica a diretora, as coordenadoras e a secretária. Da mesma forma, dali é possível controlar quem entra e quem sai das salas de aula.

A sala de aula é organizada segundo o padrão do “modelo bancário” de ensino (FREIRE, 1982): um quadro verde toma quase uma parede inteira, tendo à direita a mesa do professor e à esquerda um armário; as pequenas mesas dos alunos são agrupadas de duas em duas, em três filas, voltadas para o quadro, num total de 30 lugares. Na parede dos fundos há uma estante atulhada de caixas, rolos de papel e materiais de uso de outras disciplinas. A sala tem várias janelas basculantes, de ambos os lados, favorecendo uma boa iluminação natural. As da esquerda, que dão para a área de circulação da escola, estão posicionadas bem acima da cabeça de um aluno em pé, de tal forma que não é possível ver o que acontece do lado de fora,

da mesma forma que, quem está do lado de fora não consegue ver o interior da sala. Além disso, há cortinas em todas elas, algumas rasgadas, outras meio se desprendendo do suporte. Dois ventiladores no teto atenuam o calor, especialmente porque o sol bate direto, a tarde inteira, na parede do lado direito.

O aspecto geral da sala é desagradável: as paredes são sujas, o chão é encardido, alguns vidros das janelas estão trincados e não são lavados há muito tempo, o quadro de giz está precisando de reparos. Durante todo o período de observação das aulas de inglês, os ruídos das obras interferiam na condução das atividades. Além disso, havia o ruído provocado regularmente por aviões que sobrevoam a escola, localizada na rota de pouso, nas proximidades de um aeroporto, causando a interrupção da aula.

As condições físicas da escola em geral e da sala de aula observada podem ser consideradas adequadas, com as ressalvas feitas, mas necessitando de alguns cuidados que poderiam tornar o ambiente mais acolhedor. Ao mesmo tempo, são típicas das escolas públicas dessa rede municipal, mas, possivelmente melhores do que a maioria das escolas públicas do país.

Por considerar que a escola reflete e representa uma compreensão de como as ideologias dominantes definem a natureza da aprendizagem, a natureza da linguagem e a posição social do usuário da LE na sociedade como um todo (GEBHARD, 1999), fiz um levantamento da opinião do corpo docente sobre a posição da língua inglesa na escola e na vida profissional dos mesmos, fora desta escola (Ver Anexo I). Também realizei uma entrevista individual com cada aluno-participante, procurando contemplar a visão êmica dos mesmos sobre a língua inglesa, e com o professor, conforme o roteiro apresentado nos Anexos III e VI e comentado nas seções 6.2, 6.3 e 6.4. As entrevistas com os participantes alunos e professor tiveram como objetivo também promover a reflexão sobre o conjunto das ações que se desenvolvem na turma 53 nas aulas de inglês.

5.2.1 A dinâmica da escola e os participantes docentes e discentes

A proposta político-pedagógica da escola pode ser resumida na filosofia da escola, expressa nos seguintes termos: “Construir a aprendizagem através de uma ação participativa e integrada, proporcionando ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades para que possa ser autônomo na sociedade”. Mais especificamente, a escola tem por objetivo potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, ético, observando as várias vivências de cada educando, reconhecendo as diferenças existentes entre os indivíduos no processo de socialização e desenvolvimento individual, priorizando conteúdos que estejam ligados e interligados com o contexto ao qual se inserem.

Segundo a proposta político-pedagógica da escola, o objetivo para a 5ª série, é “proporcionar o desenvolvimento individual, social e crítico, respeitando as suas capacidades, ajustando sua maneira de selecionar e ministrar os conteúdos, auxiliando-os a desenvolver suas capacidades e despertando o senso crítico diante das dificuldades”. No que diz respeito à metodologia, a escola se propõe a desenvolver “uma prática progressista – libertadora, onde viabilizará a construção do conhecimento respeitando e questionando a realidade de cada aluno, visando uma transformação e educação crítica, despertando uma nova forma de relação com a experiência vivida”, numa perspectiva interdisciplinar.

Para o ensino de inglês como LE, é prevista uma carga horária de 80 horas-aula, em um encontro semanal de 50 minutos cada, divididas em 16 encontros. Os conteúdos, as competências e os temas transversais constam do Anexo V.

A escola possui uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora escolar, uma orientadora educacional, uma secretária e uma bibliotecária. Segundo o depoimento das autoridades da escola, os dois turnos em que a escola funciona se caracterizam quase como duas escolas à parte, sem nenhuma relação um com o outro. A questão crucial é uma competição aberta entre os docentes dos dois turnos, com a hegemonia dos da tarde, mais antigos e mais experientes nos posicionamentos, nas disputas pelo poder de decisão nas questões administrativas. Essa disputa tem tido várias conseqüências, entre elas a diminuição da carga horária da disciplina de língua inglesa e de artes à metade, com o aumento da carga das disciplinas de português e de matemática.

Fernando⁷, o professor da turma observada, uma 5ª série do ensino fundamental, é aposentado de uma outra carreira profissional, tendo concluído o Curso de Letras em uma universidade pública, já na condição de aposentado. É concursado nas duas funções que exerce e trabalha também no turno da noite em outra escola municipal, atendendo adultos no programa de Educação de Jovens e Adultos.

O turno da tarde inicia às 13h15 e encerra às 17h10, com um intervalo de 15 minutos, das 14h45 às 15h. Uma sineta toca no início do turno, sinaliza o recreio e a volta à sala de aula e o final do turno.

Observando a chegada dos alunos, verifiquei que um grande número vem a pé. Alguns vêm de ônibus, poucos são trazidos de carro pelos pais, ou chegam em transportes escolares. A coordenadora comentou a heterogeneidade de classes sociais que se fazem presentes na escola, pela localização da mesma, também relativamente próxima a áreas residenciais. Pela entrevista individual, me pareceu que a maioria dos alunos pertence à classe média baixa e à classe trabalhadora.

⁷ Todos os nomes dos participantes das interações analisadas nesta tese são fictícios.

A escola tem um laboratório de informática que não está em uso no turno da tarde por não ter um técnico em computação disponível. Além disso, poucos sabem fazer uso de computador em sala de aula. Fernando, o professor de inglês, se confessa não habilitado para trabalhar o ensino da língua através da informática.

Durante o período de observação das aulas dessa 5ª série, várias aulas não aconteceram: um temporal provocou o destelhamento de uma parte da escola e as aulas foram suspensas; Fernando adoeceu e não compareceu à aula; duas reuniões de professores provocaram a redução do período para 30 minutos de aula; uma reunião de conselho de classe e outra de entrega de notas aos pais; passeio dos alunos da escola a um parque nas proximidades e um feriado. Resumindo, participei praticamente de dez aulas, de um total de dezesseis que estavam previstas. Uma aula foi recuperada em outro horário para aplicação da prova final.

5.3. A coleta de dados

Durante um semestre, de agosto a dezembro de 2003, foi feito o acompanhamento de uma turma de 5ª série de 26 alunos, 12 meninos e 14 meninas, na faixa etária dos 10 aos 14 anos, falantes de português como L1 e aprendizes de inglês como LE, de uma escola de ensino fundamental pública da rede municipal, situada na área metropolitana de Porto Alegre, RS.

A escolha da escola ficou vinculada ao fato de que uma colega de Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul havia trabalhado nessa escola e avaliou como positivas as possibilidades de coletar dados para o estudo, preenchido o pré-requisito de ser uma escola da rede pública de ensino fundamental e de haver um vínculo que

favorecia a aproximação. A colega agendou o encontro e me acompanhou na minha primeira ida à escola.

Nessa primeira visita à escola, em horário previamente agendado, foi feito o contato com o professor da turma para as devidas explicações sobre os objetivos da coleta, a produção de uma tese de doutorado com dados de observações de uma sala de aula. Muito receptivo, o professor me apresentou aos demais professores da escola, a maioria mulheres. Falando em inglês comigo, na sala de professores, não foi necessário convencê-lo a permitir a observação e gravação em vídeo das aulas de inglês de uma de suas turmas. Sugeriu uma 5ª série, segundo ele, uma turma bem cooperativa, para a realização do estudo. Expliquei que o objetivo do meu estudo era analisar as interações dos participantes de uma aula de inglês segundo alguns princípios etnográficos, sem qualquer interferência no planejamento, nem da escola, nem da disciplina. Os dados coletados seriam utilizados na elaboração da minha tese de doutorado, conforme a carta de apresentação fornecida pela orientadora. Anotei o horário das aulas de inglês nessa turma e ficou combinado que na semana seguinte começaria o trabalho de aproximação à turma.

Na primeira ida à escola, também fiz minha apresentação à diretora, à coordenadora pedagógica e à secretária, justificando minha presença na escola e também para solicitar permissão para circular pela escola e conversar com outros funcionários: bibliotecária, vigia, merendeiras, etc. Esclareci para elas os propósitos da pesquisa e, da mesma forma que havia me comprometido com o professor, expliquei que o material coletado só seria utilizado para essa finalidade. Tanto o nome da escola, como de todos os envolvidos permaneceriam no anonimato e em nenhum momento seriam identificados. Como era começo de semestre, as pessoas estavam muito ocupadas atendendo pais e ajustando as rotinas do semestre escolar. Agendei um horário específico para um encontro com a coordenadora pedagógica e aproveitei

a tarde para observar o espaço físico da escola e as redondezas e me familiarizar com as rotinas da escola.

5.3.1. As gravações em vídeo e áudio

Na segunda semana, comecei a freqüentar a turma, que me esperava, conforme já previamente combinado pelo professor. O professor me apresentou à turma como uma colega que ia gravar as aulas, e eu complementei com algumas informações sobre a natureza das minhas participações em aula, para a qual solicitei permissão, com a garantia de que as minhas observações seriam utilizadas para o meu estudo e seriam compartilhadas com eles apenas. Expliquei o que eu fazia, além de estudar na UFRGS e me sentei no canto direito, nos fundos, procurando chamar o menos possível a atenção.

Somente na terceira semana incluí o equipamento de gravação, uma mini filmadora digital, um tripé, os cabos conectores, extensão e dois mini gravadores. Como era previsível, a presença de qualquer novidade na rotina escolar provocou reações na turma, desde a curiosidade sobre o equipamento em si até mais perguntas sobre o que eu ia realmente fazer. Ao longo do processo de observação da sala de aula e da escola, tive que sistematicamente relembrar os propósitos da coleta das interações da sala de aula dessa turma.

Minha presença na escola era vista, de um lado, com suspeita, especialmente da parte das professoras, e, de outro, com curiosidade e expectativa, pelos alunos da turma observada. Atos ameaçadores da minha face foram uma constante: ‘ah, tu é a estagiária da urg?’ me perguntaram as professoras, no intervalo do cafezinho, mesmo sabendo que eu era uma pesquisadora realizando um estudo de doutorado.

Mesmo com as explicações dadas repetidas vezes, a minha entrada na sala de professores sempre causava algumas alterações de enquadre: as pessoas se entreolhavam significativamente e começavam a falar de assuntos específicos das suas rotinas. Essas mudanças repentinas me davam a entender que eu era vista como espiã, ou alguma outra identidade ameaçadora. Soube, por uma das autoridades da escola, que havia um sério problema de liderança na escola. “Aqui, tenho que admitir, tem duas direções, a do turno da manhã, a escolhida em eleição direta na escola, e a do turno da tarde, a que perdeu a eleição, e que resolveu fazer um governo paralelo.” Como a turma na qual fiz a coleta de dados era no turno da tarde, convivi com essa professora, que chamarei de Márcia, e suas estratégias de uso do poder. Essas questões de negociação por identidades de poder legitimadas ou não, permeiam a vida da escola, dividindo o corpo docente entre uma e outra liderança. A observação de como se dá essa produção de identidades, as disputas por alinhamentos, as confrontações e as formas como a vida escolar é afetada, por si só valeria um outro estudo. Uma situação específica, envolvendo a professora Márcia, será descrita em detalhes em um excerto analisado no capítulo 6, na seção 6.5.1, segmento 2.

O material coletado serviu para a análise do problema da pesquisa e para a tentativa de responder às perguntas da pesquisa, através das observações das estruturas de participação, segundo enquadres, *footings*, pistas de contextualização, movimentos de face, etc, na construção de identidades nas interações face a face e sua relação com a ALE.

Conforme combinado, de acordo com o tempo disponível, alguns trechos do material coletado foram mostrados à turma e ao professor, que recebeu cópias das fitas em VHS. Por solicitação das meninas, fiz uma cópia de dois eventos específicos dos quais somente elas participaram: um desfile de moda e uma coreografia de torcida organizada para o jogo de futebol.

Das aulas previstas no calendário escolar, a maioria foi assistida, com alguns imprevistos descritos a seguir, como, por exemplo, um fato ocorrido logo na primeira gravação. Fernando estava preparado com equipamento de som para a aula do dia, mas se surpreendeu quando percebeu que eu estava gravando tudo que acontecia na aula. “Assim que eles tiverem ensaiado um diálogo, em seguida tu pode gravar”, me avisou. Aí eu é que fiquei surpreendida pela compreensão que ele tinha tido da nossa negociação para gravar as interações de sala de aula. Por experiências anteriores, ele me confessou, ele entendia que só se grava aquilo que foi preparado para ficar registrado, um produto final, algo assim. Ou seja, primeiro se ensaia o diálogo ou a performance e depois se apresenta, como uma peça de teatro. Comecei, então, uma negociação para não atingir sua face de forma ameaçadora, e concordei em gravar somente o que fosse ensaiado, naquele dia, e combinei conversar com ele por telefone, já que não havia como nos encontrar antes da aula seguinte para resolver o impasse. Essa nova compreensão do que de fato era o meu trabalho causou um grande estresse em Fernando, mas ele concordou em levar o meu projeto adiante. “Vai ser bom, vai ser bom”.

Após analisar a primeira gravação, foram necessários ajustes em termos de localização do equipamento no ambiente, a fim de melhorar a qualidade do material coletado. Propus que essas gravações seriam vistas e analisadas pelos alunos e por ele, como forma de fazer um reflexão sobre os seus procedimentos de professor, na perspectiva das propostas dos PCNs, (ver capítulo 3, seção 3.3) do plano anual das 5^{as} séries (Ver anexo III) e do planejamento das aulas em si. Dispus-me a ir à escola em outros horários em que Fernando não tivesse aula e pudéssemos assistir às gravações juntos, para que esse tipo de reflexão acontecesse. Esse tipo de encontro aconteceu uma única vez. Visivelmente pouco à vontade com a filmadora ligada a aula inteira, Fernando teve que se ajustar ao fato, ameaçador da sua face negativa, de se sentir pressionado pela situação que não escolheu, semelhante ao fato mencionado por Jung (2003)

perfeitamente compreensível e aceitável, no qual o professor Lúcio declara que não se sentia à vontade sendo filmado.

Na tentativa de minimizar esse mal-entendido e oferecendo a Fernando uma compensação pelos danos causados à sua face, reformulei o cronograma das gravações, alternando as mesmas, uma semana sim outra não, a fim de deixá-lo mais à vontade. Por outro lado, incluí no cronograma das gravações uma sessão na qual os alunos escolheriam o que seria gravado. Nessas negociações, de um lado, tentei diminuir a pressão que estava significando para Fernando alguém assistindo todas as aulas e, de outro, procurei observar a aula, sem a invasão do equipamento. Swann (1996) aponta os procedimentos de gravação em vídeo como um aspecto complexo da coleta de dados em situação sem interferência de sala de aula, reconhecendo o quanto é invasivo gravar uma aula, que dirá todas as aulas de um semestre.

Como já mencionado, além da concentração de feriados nos dias da aula observada, outros fatores contribuíram para um número menor do que o esperado de aulas observadas. Na quarta semana, cheguei à escola com meia hora de antecedência. Queria deixar o equipamento todo pronto, só faltando conectar à tomada quando entrasse na sala. Para minha surpresa, a aula de inglês tinha sido antecipada. Um professor faltou e foi negociada a antecipação da aula, a qual não foi possível gravar e da qual só foi possível observar uns 20 minutos. Tentando evitar esse tipo de problema, na semana seguinte liguei para Fernando, que estava doente e me pedia para substituí-lo. Julguei que aceitar a solicitação podia ter uma série de conseqüências, por exemplo, comprometer o resto da coleta de dados, enfraquecendo ainda mais a autoridade do professor, criando um impasse em termos de metodologia de aula. Também me ocorreu que Fernando poderia estar invertendo a situação, me forçando a me pôr no seu lugar. Assim, expliquei que não poderia substituí-lo, a não ser que fosse para aplicar alguma tarefa do plano de aula já elaborada por ele. “Não, não, tu faz o que tu quizes, não

precisa ser nada do planejamento, qualquer coisa serve”. Como fui categórica, ele negociou com um colega para substituí-lo. Comecei a me preocupar. Estavam previstos 16 encontros ao longo do semestre, dos quais 5 já tinham acontecido, restavam 11, com a ressalva de que haveria conselho de classe numa semana e entrega de boletins na outra; na semana seguinte, haveria visita à Bienal do Mercosul e a última semana do semestre seria dedicada ao passeio semestral da turma, ou seja, restaram 7 encontros. Resolvi antecipar as entrevistas individuais com cada um dos alunos, apostando no impacto que essa proximidade iria causar na coleta de dados.

Fernando também estava preocupado com a carga horária da turma. Começou a barganhar entre os colegas e, me surpreendeu novamente, antecipando a prova da turma para um dia da semana diferente do das aulas regulares, sem me avisar, ou seja, perdi mais uma aula e comecei a suspeitar que meu projeto estava sendo boicotado. Além de tudo, naquela semana, um dos meninos, nas investidas que os meninos faziam à filmadora, pressionou o botão *pause* e a gravação daquele dia foi perdida. Àquelas alturas, comecei a pensar que não ia conseguir material suficiente para responder às perguntas da pesquisa e dar conta do problema que gerou o estudo. De um total de aproximadamente seis horas úteis de gravação interacional, no entanto, acrescido das aulas observadas sem gravação, a análise da riqueza do material me tranqüilizou na medida em que havia material suficiente para estabelecer uma tipificação dessas aulas.

A coleta de dados foi realizada através da gravação de vídeo tapes das interações da sala de aula, gravação de áudio via cassettes, transcrições das gravações, protocolos sobre as atividades feitas, entrevistas, planos de aula, relatos de reunião com o professor, amostras de tarefas dos alunos, questionários e anotações de campo. Outros documentos que poderiam ter sido relevantes para a compreensão das ações nessa sala de aula, como, por exemplo, os planos de aula de Fernando, não me foram disponibilizados.

5.3.2. As entrevistas com os participantes alunos e alunas

O procedimento da entrevista, um método de coleta de dados associado à pesquisa qualitativa, contém, segundo Mason (1998), pelo menos uma das seguintes características: o estilo relativamente informal, como uma conversa com um propósito, mais do que uma sessão de perguntas e respostas; uma abordagem em torno de tópicos, temas ou questões que estão relacionados com o problema da pesquisa e a expectativa de obtenção de dados, fornecidos pelo entrevistado, que não seriam obtidos de outra forma. No entanto, uma entrevista é, em princípio, uma interação com um mandato institucional, na qual o entrevistado é convidado a se alinhar ao entrevistador, que controla o procedimento.

A justificativa para incluir entrevistas com todos os participantes alunos também se apóia na necessidade de ter acesso às experiências, conhecimentos e interpretações do problema da pesquisa do conjunto dos envolvidos nas interações da sala de aula, como uma possibilidade de contemplar a visão êmica dos mesmos. Por outro lado, conforme Assis-Peterson (2004), a suposição de que através de uma entrevista é possível acessar-se a perspectiva do outro é questionável, na medida em que o que é dito é co-construído na interação, muitas vezes, ajustado ao que o entrevistado supõe que seja esperado dele pelo entrevistador. O fato de que o entrevistador interpreta os dados coletados na entrevista é, também, um aspecto que desconstrói a possibilidade de acesso à perspectiva êmica, como apregoado pela pesquisa etnográfica. Por essas razões, os dados coletados nas entrevistas que serão analisadas a seguir, não têm a pretensão de ‘dar voz e vez’ aos alunos da turma 53, mas de acessar algumas questões que considere relevantes para a compreensão do problema da

pesquisa: como a língua inglesa era vista por eles; que conhecimentos lingüísticos eles tinham independentemente dos conteúdos de aula e que opinião eles tinham sobre suas aulas de inglês.

As entrevistas foram realizadas em horários diversos: um professor faltou e, como não havia substituto, o horário me foi cedido para as entrevistas. Outras entrevistas foram realizadas durante atividades das quais nem todos os alunos participavam, como jogo de futebol, na aula de educação física e outras, em horário de recreio. A duração média de cada entrevista foi de quinze minutos.

5.3.3. O levantamento da opinião do corpo docente sobre a língua inglesa

O questionário para situar o *status* da disciplina de língua inglesa na escola foi preparado após a reunião com a coordenadora pedagógica, que me ajudou a situar a disciplina de Língua Inglesa nessa escola. Segundo ela, a carga horária, originalmente de duas horas aula semanais tinha sido reduzida a apenas uma por pressão dos professores de Português e Matemática.

Na elaboração das questões que foram colocadas para os professores, considerei os aspectos que os PCNs propõem para a língua inglesa, sua relação com o desenvolvimento integral dos alunos, com a promoção de uma melhor compreensão da própria língua, com as avaliações da situação atual do ensino da língua em escolas regulares, especialmente as públicas, e o pouco tempo que esses professores dispunham para respondê-lo.

O procedimento de coleta desses dados foi feito por solicitação pessoal minha, durante um recreio, aos professores que estavam presentes na sala de professores, reforçando a importância da sua cooperação para esse aspecto do meu projeto e garantindo, na análise das

respostas, tanto o anonimato, como a utilização das mesmas exclusivamente para a produção da tese. Além de permitir o acesso à opinião dos professores sobre a língua inglesa na escola, o questionário teve como objetivo provocar nos mesmos uma reflexão sobre as questões da linguagem, como postas nos PCNs.

Fernando se ofereceu para recolher os questionários dos colegas durante a reunião geral que aconteceria na semana seguinte, já que todos os integrantes do turno da tarde estariam presentes. Dos vinte questionários entregues, apenas nove retornaram respondidos, os demais foram devolvidos em branco. Mesmo assim, achei relevante registrar o *status* da língua inglesa nessa escola, a partir da opinião de professores de outras disciplinas, com as ressalvas expostas na análise, apresentada na seção 6.2 do Capítulo 6.

5.3.4. As conversas com Fernando

As expectativas em relação às entrevistas com Fernando eram grandes. Tentei marcar mais de uma, esperando que pudessem ser ao menos três. Esperava ter a oportunidade de refletir junto com ele sobre a turma 53 em si, mas também sobre ele próprio, enquanto profissional, educador da linguagem. Após a primeira entrevista, minhas expectativas baixaram para duas, que foi o número de vezes que conseguimos conversar.

Antes da nossa primeira reunião, entreguei a Fernando um questionário (ver Anexo II), a título de provocar algumas reflexões sobre o seu modo de ensinar. No momento da reunião, na sala de professores vazia, Fernando me informa que não está completamente livre, como combinado. Tinha que cumprir a sua atribuição de fazer o lanche dos professores naquele dia, um rodízio do qual todos os professores da tarde participavam. Cada professor tinha trazido uma fruta e Fernando faria a salada de frutas que seria compartilhada por todos no horário do

recreio. Enquanto cortávamos as frutas, Fernando, que não tinha sequer lido o questionário, foi me contando sua história, enquanto cantarolávamos uma música dos *Beatles* da qual ambos lembrávamos como tendo nos motivado a aprender inglês. Então, nossa conversa se desenvolveu entre frutas e a canção *If I fell*, na maior informalidade possível.

Fernando não gosta de trabalhar nesta escola e se prepara para deixá-la em breve. Pretende fazer concurso para trabalhar as 20 horas dedicadas a esta escola em outra escola municipal, na qual já é concursado e tem um contrato de 20 horas, também. Ele está certo de que vai ser aprovado, porque no concurso anterior ficou classificado entre os 10 primeiros e no concurso municipal da escola onde esta pesquisa se desenvolveu, ficou em 2º lugar. Só está um pouco preocupado com a prova oral, por isso procura sempre falar em inglês comigo. Na verdade, ajudei Fernando a se preparar para a prova oral, organizando para ele todos os textos com os tópicos listados no concurso e formulando possíveis perguntas.

Em nível pessoal, Fernando gosta de literatura em língua inglesa, seu lazer preferido. Menciona um livro raro ao qual nunca teve acesso e que tem procurado, mas não encontra. Descubro o livro na biblioteca da UNISINOS, uma edição esgotada de 1957, faço uma fotocópia e presenteio Fernando com a mesma, no nosso último encontro.

Procurei encaminhar as entrevistas para as questões da sala de aula, sem pressioná-lo ou fazê-lo sentir-se coagido com as minhas perguntas, sem muito sucesso. A análise dessas entrevistas será feita na seção 6.4 do próximo capítulo.

O último capítulo desta tese trata da análise das atividades de sala de aula, inicialmente descrevendo a atividade típica (seção 6.1), submetida aos princípios sociointeracionistas e à proposta dos PCNs (seção 6.1.1 e 6.1.2); são também analisados os dados coletados através das entrevistas e questionário (seções 6.2, 6.3 e 6.4). Na seção 6.5, será feita a análise das transcrições de segmentos interacionais relevantes para responder às perguntas da pesquisa.

6 AS IDENTIDADES EM JOGO

Neste capítulo, serão analisadas as atividades de sala de aula, inicialmente com uma seção que descreve a atividade típica (seção 6.1), relacionada com os princípios sociointeracionistas e a proposta dos PCNs (seções 6.1.1 e 6.1.2), seguida da análise das entrevistas com os alunos, com os demais professores da escola e com o professor Fernando (seções 6.2, 6.3 e 6.4). Na seção 6.5, será feita a análise dos posicionamentos interacionais, os enquadres, os alinhamentos e as pistas de contextualização na sustentação, confrontação, ou ratificação das identidades formais envolvidas de professor e alunos e de outras identidades que são negociadas e emergem na comunidade da sala de aula. Serão observadas a alocação de turno e as disputas por hegemonia na determinação do piso conversacional, procurando responder às perguntas:

1. o que está acontecendo aqui e agora, nesta sala de aula, cujo mandato institucional estabelece que se ensine e aprenda inglês?
2. como estes acontecimentos estão organizados?
3. o que esses acontecimentos significam para alunos e professor?

6.1 A análise das atividades de sala de aula

A tipificação das atividades de sala de aula apontou para um modelo com ênfase na realização de tarefas do próprio livro didático, que nem todos tinham, ou levavam para a aula. Essa tarefa podia ser realizada individualmente, aos pares ou em pequenos grupos e, após, eram corrigidas no quadro de giz. Fernando entrava, ia direto ao quadro e escrevia a página do exercício a ser feito naquela aula. Depois, se sentava à sua mesinha, do mesmo tamanho que as mesinhas dos alunos, para fazer a chamada. Em seguida, copiava do livro a numeração das questões a serem respondidas, preparando para os alunos virem ao quadro respondê-las, quando seria feita a correção. Uns 10 minutos depois, perguntava se já tinham respondido. Mais uns 10 minutos para terminarem a tarefa e começava a correção. Os alunos indicados por ele vinham ao quadro, escreviam a resposta e voltavam aos seus lugares. Se a resposta estava correta, Fernando confirmava, senão, chamava outro aluno ou aluna para fazer a correção. Algumas vezes explicava individualmente no próprio quadro ao aluno que não tinha escrito a resposta correta. Outras, simplesmente mandava sentar e chamava outro aluno. Ao final, lia as respostas e fazia com que a turma repetisse em coro, cada uma delas.

Outras atividades, como apresentação de nova unidade e revisão, ocorreram duas vezes, configurando a execução de tarefas como a atividade mais típica. As atividades típicas serão aqui analisadas segundo princípios sociointeracionais, segundo as estruturas de participação nas interações, na perspectiva de que as identidades são fluidas e se constituem no discurso, observando que identidades emergem na produção de conhecimento em língua inglesa, como são negociadas e como repercutem na comunidade da sala de aula e na ALE.

6.1.1 Os princípios sociointeracionistas para uma aula de LE

Primeiramente, analisei as atividades de sala de aula segundo os princípios sociointeracionistas, expostos no Capítulo 3, seção 3.2, que embasam os PCNs, tendo em vista a promoção da ALE, quanto aos seguintes aspectos:

1. meios de mediação (verbais, visuais, ou físicos, incluindo, além do recurso lingüístico, recursos tecnológicos, gráficos, mapas, etc.): na turma observada, o livro didático adotado é o primeiro da série ACE (AMOS e PRESCHER, 2001), produzido por Addison Wesley Longman, Inc, especialmente para o Brasil, para o ensino de inglês de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. Os testes de avaliação usados nesta sala de aula são os sugeridos no próprio livro. Um CD com as atividades de compreensão auditiva acompanha a série. Além do livro, o professor dispõe de um equipamento de reprodução de CD, raramente utilizado, que fica à disposição de toda a escola e tem que ser reservado com antecedência, na secretaria. Meia dúzia de volumes do livro fica à disposição dos alunos na biblioteca, para empréstimo durante as aulas apenas. Alguns alunos possuem o livro, mas a maioria tem fotocópia e alguns não têm nem um nem outro. A escola conta com uma máquina fotocopadora, nem sempre funcionando, e oferece uma cota irrisória de cópias para cada professor. Há algumas máquinas de escrever elétricas. Alguns professores fazem uso do mimeógrafo a álcool para fazer cópias, mas não foi o caso do professor desta turma. No espaço de tempo da observação da turma, uma única vez Fernando trouxe material fotocopiado: as provas, fotocopiadas do livro. A escola dispõe de um laboratório de informática com 10 máquinas, que não foi utilizado no segundo semestre por não ter um técnico

da área da informática designado para apoiar os professores no uso do equipamento. Fernando se confessou completamente ignorante sobre o uso de computador para aulas de inglês. Além disso, os computadores não têm conexão com a Internet. Na biblioteca, há um aparelho de TV, mas não há nem vídeo-cassete, nem DVD, somente acesso aos canais livres locais. Do material disponível na biblioteca, observei que há volumes dos livros didáticos da série ACE usados nas turmas da escola e alguns mini dicionários bilíngües, português-inglês e inglês-português. Os meios de mediação para as aulas de inglês, oferecidos pela escola, assim, se resumem no livro didático e no quadro de giz.

2. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde ocorre a aquisição através de atividades colaborativas com participantes mais competentes. O aprendizado na ZDP está também diretamente relacionado com os meios de mediação e a pertinência dos mesmos para a solução da tarefa proposta. Na sala de aula observada, a rotina de ir ao quadro escrever as respostas dos exercícios é um evento importante para os alunos, que disputam entre si, levantando o braço quando não nomeados pelo professor. Mônica é a melhor aluna da turma em todas as disciplinas e, como a participante mais competente, colabora com os demais, quando solicitada. Em todas as tarefas realizadas, Mônica tanto confirma as respostas dos colegas, como explica os exercícios, ajudando na construção de conhecimento na língua inglesa.

3. andaimento: Além de contribuir para a produção de ZDP, Mônica fornece o andaimento (*scaffolding*), o processo de negociação interacional no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa, ou resolução do problema, valendo-se das seguintes estratégias: redução do grau de liberdade (Mônica sugere que os colegas verifiquem na lição do livro os exemplos semelhantes

ao que está sendo solicitado na tarefa: “isso aqui é como tá na lição, na página 43”), manutenção do foco, marcação de aspectos relevantes, controle da frustração e modelagem. São observáveis, também as contribuições de Fernando para promover a ZDP, nas situações em que os meninos que iam ao quadro escrever as respostas cometiam erros. Nessas oportunidades, Fernando explicava pacientemente a forma correta. O mesmo não acontecia quando era uma menina que cometia o erro.

4. a fala particular, que o aprendiz endereça a si mesmo, em voz baixa. Consiste na fala que o aprendiz faz para si mesmo, como um treino, antes de se envolver numa atividade oral. Não foi possível observar esta estratégia.

5. a imitação e a repetição, não no sentido mecânico de formação de hábito, mas de ação complexa e significativa na construção de significado na ZDP, especialmente nos estágios iniciais. Nas aulas observadas, as repetições, nas raras vezes em que ocorreram, eram mecânicas, com ênfase na pronúncia.

6. o princípio de *role-play*, através dos meios de mediação, que permitam ao aprendiz usar os recursos comunicativos para alcançar inúmeros objetivos, sem a limitação de uso da língua exclusivamente a situações reais da vida social, mas também as imaginárias e possíveis. Foram raras as oportunidades de observar a ocorrência de *role-play*, durante as aulas regulares de Fernando. Um deles ocorreu durante a aula, conforme descrito na seção 6.5.5. No entanto, um evento organizado pelas meninas para ser gravado acabou se configurando como um exemplo de *role-play* com repercussões na aquisição da língua inglesa.

Dando continuidade à análise das atividades de sala de aula, relacionei os eventos observados ao que é proposto pelos PCNs para o ensino de inglês como LE.

6.1.2 A relação das atividades de sala de aula com a proposta dos PCNs

Fernando adota o primeiro volume da série ACE (AMOS e PRESCHER, 2001), produzido por Addison Wesley Longman, Inc, especialmente para o Brasil, para o ensino de inglês de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. A série foi criada por professores brasileiros, para alunos brasileiros, de acordo com a tendência das editoras internacionais de, por um lado, contemplar as diferenças culturais dos aprendizes de inglês como LE e, por outro, manter-se no mercado, ameaçado pelas mudanças no quadro mundial em relação à posição da língua inglesa, conforme discutido na seção 4.4. No *site* da editora, na Internet, encontra-se a seguinte informação:

Descubra o mundo acompanhando as aventuras de um grupo de adolescentes ao redor do mundo. ACE é o novo curso de inglês da Longman dividido em quatro níveis. Desenvolvido especialmente para alunos brasileiros do ensino fundamental de 5ª à 8ª série, ACE foi escrito por dois dos mais bem sucedidos autores de livros didáticos do Brasil, Eduardo Amos e Elizabeth Prescher.

ACE é especial!

- *Planejado especialmente para adequar-se ao ano letivo brasileiro.*
- *Convenientemente dividido em blocos que contêm apresentação, prática, revisão e provas mensais.*
- *Proporciona toda a prática que os alunos precisam nas quatro habilidades.*
- *Unidades fáceis de serem seguidas.*
- *Diálogos realistas e alegres entre um grupo internacional de adolescentes apresentam a gramática e o vocabulário.*
- *A clara apresentação do conteúdo ajuda a não perder de vista o que já foi estudado.*
- *Interessantes informações culturais de outros países mantêm a motivação do aluno.*
- *Dezesseis páginas de material extra ao final de cada Livro do Aluno proporcionam prática adicional e diversão!*
- *Livro do Aluno, Livro de Atividades, Fita Cassete, Manual do Professor para cada nível!*

No endereço abaixo, acessado em 30 de dezembro de 2004, encontra-se http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/aceseries_br/medialib/Pcns.doc uma apresentação da série ACE, relacionando conteúdos, competências e temas transversais contemplados na série, conforme o Anexo VI, segundo o que propõem os PCNs.

Considerando que não existe livro didático perfeito, muito menos um para todos os brasileiros, se formos analisar as nossas questões de diversidade cultural e lingüística, a série ACE, ao menos, oferece uma diversidade de atividades, que podem ser tomadas como pontos de partida para a oferta do insumo do qual os aprendizes necessitam para adquirir a LE. Considerando, também, que, na realidade dos professores de escolas públicas, em geral, e de Fernando, em particular, o tempo disponível para o preparo de aulas e de materiais é exíguo, o material proposto para a série ACE está apoiado, mesmo que minimamente nos PCNs.

Não está sendo feita aqui uma avaliação da qualidade da série, mas desenvolvido o argumento de que não reside no livro didático em si a garantia de um resultado positivo para a aquisição da língua, já que nenhum livro contempla a especificidade de cada comunidade de sala de aula. O sucesso ou insucesso do empreendimento depende de inúmeros fatores, principalmente na situação instrucional de sala de aula, mediada por um adulto mais competente. Desse modo, a questão é como o livro é utilizado na promoção da aquisição do recurso lingüístico, levando em conta as histórias dos envolvidos, suas expectativas, seus desejos e seus posicionamentos no conjunto das interações situadas de co-construção de conhecimento. No caso de Fernando, que tem outro contrato de 20 horas em outra escola municipal à noite, é perfeitamente compreensível a dificuldade de ir além do que o livro oferece.

Além de estabelecer a relação com os PCNs em nível de unidades, o *site* da editora oferece materiais extra, tanto para serem utilizados *on line*, quanto para serem impressos, no

endereço http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/ace_br/, acessado em 30.12.04.

Também está disponibilizado no *site*, no endereço abaixo, os planos de aula http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/aceseries_br/chapter0/deluxe.html, organizados por bimestres, prevendo revisões e avaliações. Para um professor sem muita disponibilidade de tempo, a série oferece várias alternativas, prontas para uso em sala de aula.

Relacionando as atividades típicas da sala de aula observada com o que é característico dos PCNs, ou seja, a perspectiva de disciplinas não encerradas em seus próprios conteúdos, mas enquanto apoio para uma forma mais ampla de pensar a sociedade, a natureza e o comportamento humano, através da integração transdisciplinar de conhecimentos, tanto na escola, quanto fora dela, não foram percebidas evidências de tratamento transversal que reunisse temas de relevância para os alunos, suas comunidades de origem e suas histórias de vida. No entanto, os temas transversais: ética, saúde, ecologia, educação sexual e pluralidade cultural, propostos pelos PCNs estão presentes no planejamento de língua inglesa para a 5ª série.

Perguntado sobre a forma como eram tratados os temas transversais e como as unidades eram planejadas, Fernando respondeu que “essas coisas ficam só no papel. Eu sigo as unidades do livro, como está no plano anual das 5^{as} séries. E faço o mesmo com as 6^{as}, isso quando dá pra fazer alguma coisa. Já viu, né, como eles são”. Por fim, na tentativa de discutir as sugestões dos PCNs e a sua aplicabilidade à realidade da turma 53, Fernando confessa que desconhece os PCNs em profundidade e que nunca se deu ao trabalho de analisá-los.

Desse modo, a proposta dos PCNs sobre a LE, de ser “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (p. 15), balizando o ensino da língua pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, através do engajamento dos aprendizes no discurso a fim de agir no mundo social, também não é observável na sala

de aula. A ênfase do documento numa proposta de ensino de LE como educação lingüística de qualidade, acessível a todos, também não ocorre.

O que parece evidente em relação às atividades da sala de aula observada é uma reprodução do quadro do cotidiano das escolas fundamentais no país, como já avaliado pelos PCNs. Sintetizando a situação atual do ensino de LE no Brasil, o documento avalia que, primeiramente, o ensino de LE não é visto como elemento importante na formação do aluno, ao contrário, a disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, fora do contexto de transdisciplinaridade proposto para uma educação global. Em relação aos objetivos propostos, não há muita clareza da concepção de linguagem, nem do processo de ensino e aprendizagem. Num determinado momento da correção do exercício no quadro, Fernando explica a estrutura que é o foco do exercício nos seguintes termos: “Isso aqui, ó, é que nem matemática, é só matemática”, evidenciando sua compreensão do que seja língua.

Em resumo, as atividades da sala de aula observada refletem a ênfase na exploração de pontos ou estruturas gramaticais descontextualizadas, que mantêm os alunos ocupados com leitura e escrita, apesar da opção expressa pela abordagem comunicativa, conforme as orientações no livro didático. Como apontado pelo documento, podem ser consideradas causas desses resultados insatisfatórios a falta de material adequado, tempo insuficiente dedicado à matéria e ausência de formação continuada junto ao corpo docente. No caso específico da sala de aula observada, são confirmadas as avaliações que legitimam o fracasso na ALE.

Analisar o que acontece nessas salas de aula, além das aparências e do julgamento de fracasso, contempla a primeira justificativa desta tese, qual seja, observar aspectos relacionados ao ensino de LE que não estão sendo analisados em profundidade pelas bases teóricas de pesquisa da ASL, a partir de contribuições multidisciplinares com foco na

interação enquanto instância não só de produção de conhecimento, como também de produção de identidades.

Tendo em mente a abordagem desconstrutiva proposta pelos Estudos Culturais para a análise das situações de ensino/aprendizagem, e o estranhamento proposto por Erickson (2001) como um aspecto a contemplar numa pesquisa de cunho etnográfico, procurei observar o trabalho interacional realizado durante os 50 minutos das aulas observadas, a partir de categorias da Sociolingüística Interacional, da Análise da Conversa, da Análise Crítica do Discurso, contemplando a segunda justificativa para esta tese, ou seja, a necessidade de se problematizar o senso comum e o diagnóstico oficial de que não se aprende inglês em escola regular, pública ou privada, baseados na incapacidade de aprender dos alunos, legitimada pelo rótulo da ‘deficiência’ cultural (SOARES, 1996) e ‘falta de visão de mundo’ para valorizar o capital cultural (BOURDIEU, 1982) que uma LE representa.

Acredito que “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, se devem, de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos”. Para se ter uma compreensão do que acontece nessas salas de aula, além do familiar, “é necessário realizar um escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente” (ERICKSON, 2001, p. 12).

Desse modo, a visão êmica dos alunos, a partir das entrevistas individuais realizadas, se associa à tentativa de realizar o ‘estranhamento do familiar’ e contribui para o ‘escrutínio das sutilezas’ desse ecossistema político.

6.2 A Análise das entrevistas dos participantes alunos e alunas

Perguntados sobre o que achavam da utilidade da língua inglês na vida deles, 9 alunos responderam que serviria para viajar, algum dia, 2, especificamente para os EUA; 1

mencionou que era útil para jogar vídeo *game*; 12 relacionaram o conhecimento da língua com a possibilidade de conseguir um emprego melhor, no futuro; 4 confessaram não ver nenhuma utilidade, ao contrário, achavam a língua difícil; 6 enfatizaram a possibilidade de se comunicar com pessoas de outros países e 5 mencionaram que é a língua mais importante do mundo.

Em relação ao capital lingüístico na língua inglesa, Marcelo, por exemplo, sabe o significado de letras de música em inglês. O irmão toca numa banda de *rock* e ensina as palavras que ele não entende. Marcelo também toca violão e gosta de cantar em inglês. Um grupo de 5 meninos faz coleção de figurinhas de super-heróis de desenho animado, com as legendas em inglês, que são traduzidas para mim. Um grupo de 7 meninas, todas com 11 anos, sabe tudo sobre o desenho animado das “*Powerpuff girls*”: os nomes de cada uma, os adjetivos para descrevê-las e usam todo tipo de acessórios para cabelo, pulseirinhas, anéis, cadernos, borracha, lápis, canetinhas, etc., decorados com as meninas do desenho animado. Mônica, a melhor aluna da turma em todas as disciplinas, é também a representante da turma. Ela estuda inglês numa escola de línguas com a irmã mais velha e mais adiantada no inglês e consegue interagir comigo em inglês. Samara aprende com o pai, técnico em computação, que estuda num curso de línguas e fala com ela em inglês em casa.

Perguntados sobre o grau de dificuldades na língua inglesa, 5 alunos consideram a aula muito fácil; 6 reclamaram da bagunça que é a aula; 20 comentaram que adoram ir ao quadro. Segundo eles, é a única disciplina na qual eles podem ir ao quadro. 2 meninas mencionaram que gostam também de ler diálogos na frente da turma. Os mesmos 4 alunos que não vêem utilidade para o inglês nas suas vidas reclamam que não entendem nada da aula e não sabem como conseguem passar na disciplina. Comparativamente aos outros professores de disciplinas de 5ª série, Fernando é avaliado como ‘bonzinho’, por isso tem tanta

“bagunça” nas aulas de inglês. Essa avaliação toma por base o fato de que Fernando não reprova ninguém, “nem manda pra diretora”.

Conforme discutido no Capítulo 4, seção 4.4, percebe-se nesses alunos o que Fairclough (1992) denominou de processo de ‘inglesização’ (*‘Englishization’*), ou seja, a aceitação da língua inglesa como língua internacional, especialmente vinculada aos EUA. Também está presente a aceitação da língua inglesa como um bem primário de consumo, uma *commodity*, nos termos de Rajagopalan (2004), pois os alunos demonstraram consciência de que deter o conhecimento da língua inglesa significa deter um capital simbólico (BOURDIEU, 1974) a partir de um produto lingüístico que permite a um falante exercer poder sobre os outros, na forma de melhores empregos, por exemplo.

Além disso, o livro didático utilizado, embora escrito por brasileiros para brasileiros, não é neutro e, associado ao conjunto de insumo que nos rodeia e nos invade cotidianamente através dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e o rádio, promove o consumo da cultura junto com o uso da língua, de uma forma a-crítica, expresso no objetivo de viajar para os EUA. Como resultado desse tipo de ensino, aprender essa língua hegemônica termina por reforçar o poder desse país de determinar hábitos de consumo que legitimam o estilo norte-americano de vida, seus valores, suas posições políticas e, em contrapartida, desvalorizam a cultura e a língua brasileiras.

O conhecimento do recurso lingüístico que esses alunos detêm, e que não está relacionado com as competências previstas no plano anual da turma, comprovam a eficácia do insumo que os rodeia nas rotinas das outras instâncias da vida social, de um lado, e a possibilidade de se construir conhecimento fora dos espaços instrucionais. O caso do Rodrigo ilustra essa constatação. Ele se saiu muito mal na prova escrita, na qual um dos exercícios solicitava que completasse as lacunas com *‘isn’t’* ou *‘aren’t’*. Também não foi bem sucedido no uso dos adjetivos *‘fat’* e *‘thin’*, de acordo com as ilustrações. Mas, Rodrigo tem várias

estratégias para descobrir como funcionam certos brinquedos eletrônicos com as informações em inglês, da mesma forma que sabe operar equipamentos eletro-eletrônicos em casa. Ele também consegue identificar os procedimentos para jogar vídeo *game*. Talvez Rodrigo não consiga, ou não queira alinhar-se com a proposta de Fernando em sala de aula, daí sua dificuldade em atingir as competências previstas para a 5ª série. É possível que a ênfase na gramática, que pontua as aulas de Fernando, não contribua para que Rodrigo estabeleça alguma relação com o que está sendo oferecido como insumo na sala de aula e seus conhecimentos anteriores de mundo e de inglês. Rodrigo não foi reprovado, apesar de seu desempenho insuficiente nas provas, porque outras atividades em grupo foram consideradas por Fernando na avaliação final. Restou a Rodrigo a frustração de não conseguir fazer sentido das aulas de inglês e a avaliação de que inglês é muito difícil, de que ele nunca vai conseguir aprender nada e de que “não se aprende inglês na escola, mesmo”. Rodrigo e mais quatro colegas, três meninas e um menino, que fazem essa mesma avaliação, representam 20% da turma. São aquele e aquelas que se sentam nas últimas classes, no fundo da sala.

Um outro grupo de quatro meninos, que são mais tímidos e permanecem calados em aula, mas têm notas médias, gostam de aprender inglês e buscam a ajuda da Mônica, tanto para confirmação, quanto para correção do exercício, antes de levantarem a mão para ir ao quadro. Fernando não se ocupa muito deles, já que são os ‘bonzinhos’, como ele mesmo classificou, que não sabem muito, mas também não incomodam. Esses meninos, conforme Erickson (1990) aponta, de alguma forma, mesmo silenciosamente, mesmo com o insumo sobre a língua ser quase exclusivamente em português, adquirem as competências mínimas e estão interessados na língua. Matias, um dos bonzinhos, se senta na fileira do meio, na 3ª fila, observado nas gravações, permanece concentrado na realização da atividade que está sendo solicitada, absolutamente alheio ao ‘sermão’ de Fernando, dirigido ao grupo de meninos do jogo de futebol, descrito no segmento 7 das interações de sala de aula. Não alinhado a

Fernando no sermão que não lhe diz respeito, Marcelo calmamente se levanta, se dirige ao quadro e completa a resposta de um dos exercícios. Dali mesmo, se volta para Mônica e confirma que a resposta está correta. É a oportunidade que tem de ir ao quadro, já que, apesar de sempre levantar o braço, nunca é selecionado por Fernando para essa atividade. É a oportunidade de construir algum tipo de conhecimento na língua inglesa, apesar das condições aparentemente desfavoráveis. O tipo de aula que Fernando adota, repercute, assim, de modos diferentes em diferentes alunos, colocando sob rasura o senso comum de que ninguém aprende nada nesse tipo de aula.

A maioria das meninas se agrupa entre si, sentando em classes próximas do quadro. Observando as gravações em vídeo, tem-se a impressão de que elas estão num mundo à parte, com um olho no professor e outro, na realização de interações próprias do seu interesse: fatos que envolvem celebridades das telenovelas, o último capítulo, as revistas que noticiam sobre bandas, cantores, atores e atrizes da moda, coisas de meninas, conforme o senso comum. Esse grupo de 10 meninas, no qual se inclui Mônica, a representante da turma, tem o material de aula, faz rapidamente as tarefas, confere, ou pede ajuda à Mônica e adoram ir ao quadro, escrever as respostas dos exercícios. Mas, exceto Mônica e Sâmara, as demais meninas desse grupo consideram que não sabem muito, embora consigam fazer as tarefas do livro e tenham nota suficiente para serem aprovadas sem recuperação. Essas meninas avaliam que não aprendem muito nessas aulas “porque tem muita bagunça”, dos meninos, é claro.

No conjunto da coleta de dados, observei uma mudança positiva na minha relação com os alunos da turma 53 após as entrevistas. Eles passaram a ficar mais à vontade com a minha presença e, de alguma forma, foi criado um certo vínculo de cumplicidade entre nós, o que facilitou as gravações subseqüentes em vídeo.

6.3 A Análise das opiniões do corpo docente sobre a língua inglesa

O objetivo de aplicar esse questionário aos demais professores da escola foi o de verificar o *status* da disciplina de língua inglesa na escola.

A primeira questão do questionário recebeu o seguinte tratamento:

1. Tu **concordas** ou **discordas** das seguintes afirmações sobre o ensino de inglês:

a. “Em escolas públicas, os alunos nem aprendem português direito, que dirá inglês”.

Concordo – 3

Discordo – 6

Observações: 1. “O ‘aprender’ independe da escola pública ou privada e sim da qualidade dos professores”.

2. “Apenas alunos desinteressados não aproveitarão, porém para outros é de grande valia”.

b. “Não se aprende inglês em escola pública. Tem que ir para um curso de línguas ou, quem puder, para os Estados Unidos, ou Inglaterra”.

Concordo - 2

Discordo - 7

Observações: “A escola dará a noção”.

c. “A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todos os cidadãos”

Concordo - 6

Discordo – 3

d. “Conhecer uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento integral do aluno”.

Concordo - 8

Discordo - 1

e. “A aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta a consciência lingüística do aluno como um todo, contribuindo para o aprimoramento de seu nível de letramento”.

Concordo - 7

Discordo - 2

f. “Além de ser uma língua internacional, o inglês é a língua das tecnologias da comunicação, dos negócios e dos avanços científicos”.

Concordo - 7

Discordo - 2

Observações: “Concordo parcialmente”

g. “É muito remota a possibilidade de aluno de escola pública usar inglês no futuro. É perda de tempo”.

Concordo - 1

Discordo – 8

A segunda questão procurou verificar, em nível pessoal, como os docentes avaliam a importância da língua inglesa, tanto como profissionais, como nas suas vidas pessoais, com os seguintes resultados:

2. Que importância o conhecimento da língua inglesa tem para ti, enquanto profissional de ensino e cidadã/ão?

a. Não me interessa	0
b. Não faz falta nenhuma.....	0
c. Precisaria de inglês se fosse fazer mestrado	3
d. É importante para me manter atualizada/o na minha área profissional.	5
e. É necessário para participar de congressos internacionais.....	6
f. Conhecer inglês facilita o acesso à internet e ao uso do computador....	6
g. É divertido entender as letras das músicas e os filmes em inglês.....	5
h. É importante para se ter mais consciência da própria língua.....	3
i. É uma forma de conhecer outras culturas.....	6

Primeiramente, o reduzido número de questionários respondidos é um fato em si para análise, para o qual, percebo pelo menos três razões: uma pessoal, um não-alinhamento cooperativo em relação à minha posição, ao meu capital simbólico, à minha identidade institucional, enfim, à representação que esses docentes construíram a partir do que me antecedeu nas interações que tivemos; outra, em relação à própria disciplina e por fim, em relação ao professor da disciplina.

Relembrando os procedimentos de entrada a campo, a aproximação à escola se deu, primeiro negociando com o professor da turma a ser observada, depois, observando as hierarquias da escola, com a coordenadora pedagógica, as secretárias, que estavam presentes no mesmo espaço. O contato com a diretora foi mais difícil. Ela raramente vinha à tarde e, quando vinha, ficava apenas o tempo suficiente para realizar as inúmeras atividades agendadas. Mesmo assim, consegui uma reunião na qual expus meu projeto de pesquisa e a necessidade de frequentar a escola regularmente, durante um semestre. Perguntada sobre como ela avaliava as condições gerais da escola, o que ela apontava como problemas e quais

dificuldades ela enfrentava para solucioná-los, a diretora se ateuve às questões administrativas, mencionando a falta de recursos humanos e materiais. Como já mencionado, as relações de poder em jogo na escola e as posições ocupadas pelos docentes do turno da tarde, alinhados à liderança que perdeu as eleições, geravam uma atmosfera de hostilidade velada, visíveis nas mudanças de enquadre, nas pistas de contextualização e nos alinhamentos demonstrados pelos professores em relação à minha presença. Possivelmente, minha identidade ficou comprometida com a identidade da direção, e as oportunidades de construir outras identidades foram raras, já quase no final do semestre. Desse modo, minha presença na escola era vista com suspeita, apesar da apresentação feita por Fernando e dos esclarecimentos que fiz pessoalmente.

Esse tratamento não-cooperativo, confirmado em várias oportunidades, antes do início das aulas e durante os recreios, quando os professores tinham oportunidades de interagir fora dos enquadres institucionais, dificultou a execução do meu projeto. Uma flexibilização dessas posturas ocorreu a partir da introdução do aparelho de vídeo. Após a primeira gravação, levei meu próprio aparelho de vídeo para que os participantes das interações gravadas pudessem se ver, já que o da escola estava estragado. Como pretendia fazer outras sessões de observação das gravações, o aparelho permaneceu na escola durante o semestre todo, não só para esse fim, mas disponibilizado por mim para uso também em atividades de outras disciplinas. A bibliotecária se responsabilizou pelo cuidado com o aparelho, que permaneceria na biblioteca. A partir desse fato, várias turmas passaram a ter atividades com o uso de material áudio-visual, o que gerou agradecimentos por parte de algumas professoras.

O segundo aspecto possível de ser depreendido em relação ao número reduzido de questionários respondidos está vinculado à desvalorização da disciplina de língua inglesa, como avaliado pelos PCNs. Um indicador dessa desvalorização, na escola observada, foi a redução da carga horária, limitando a exposição dos alunos ao insumo na LE. Outro aspecto

indicador dessa desvalorização é observável na forma como a língua inglesa está dissociada de outras disciplinas no planejamento geral da escola, como será comentado na seção 6.1.2.

Em terceiro lugar, a posição de pouco poder de Fernando, no conjunto das relações sociais na escola e do seu capital simbólico, enquanto professor de uma disciplina sem prestígio, parece ter contribuído para a pouca importância conferida ao questionário.

De qualquer modo, as respostas ao questionário foram consideradas relevantes para o presente estudo, que, embora com ênfase nos aspectos qualitativos do problema da pesquisa, se apóia em dados quantitativos, como os fornecidos pelas respostas, para a análise do prestígio da disciplina no conjunto das relações de poder presentes na vida social em geral e na escola em estudo. Por outro lado, as informações contidas nas respostas são questionáveis, na medida em que não há evidência, por exemplo, de que as questões tenham sido realmente lidas, exceto por duas pessoas, que acrescentaram comentários e responderam com coerência. Ao menos em relação a dois deles fica uma suspeita de que não foram respondidos com atenção, um, concordando com todas as afirmações e, o outro, discordando de todas, indiscriminadamente, evidenciando incongruências.

Feitas as ressalvas acima, sobre a validade das informações contidas nos questionários, a análise aponta que, dos professores que responderam os questionários:

1. a maioria discorda de que não se aprenda inglês em escolas regulares, que seja remota a possibilidade de uso da língua, no futuro, por esses alunos e que seu ensino seja perda de tempo; concorda com os pressupostos dos PCNs em relação ao ensino de línguas estrangeiras como um direito de todos os cidadãos e reconhece a língua inglesa como uma língua internacional;
2. mais da metade dos professores considera que, em nível pessoal, a língua inglesa é importante para se manterem atualizadas/os em suas áreas

profissionais, para participar de congressos internacionais, para acesso à internet e ao uso do computador, para entender as letras das músicas e os filmes em inglês e como um meio de conhecer outras culturas;

3. poucos creditam à aquisição de inglês a importância de também contribuir para uma maior consciência da própria língua e admitem a necessidade de conhecer a língua inglesa para fins acadêmicos, caso decidam fazer uma pós-graduação.

Esses dados expressam uma compreensão positiva da importância da língua inglesa na vida social em geral, na escola e na vida pessoal desses professores. As ressalvas feitas por dois professores para o insucesso da aquisição da língua inglesa, conforme o senso comum, seriam da responsabilidade do professor da disciplina, ou do desinteresse dos próprios alunos.

Observando a proposta político-pedagógica da escola, o planejamento para o ensino de línguas estrangeiras e o planejamento específico para as 5^{as} séries (ver anexo II), acrescidos dessa visão demonstrada pelos demais professores da escola, tem-se um quadro de expectativas positivas para as aulas de língua inglesa, face às condições favoráveis depreendidas dos documentos formais da escola.

Além dessas considerações, para se qualificar como um estudo de inspiração etnográfica, a coleta de dados do presente estudo procurou desenvolver-se de forma contextualizada, colaborativa e interpretativa. Também se buscou contemplar a pesquisa colaborativa e envolver todos os participantes numa exploração conjunta da sua sala de aula, refletindo um conceito construtivista e interpretativo de educação, uma pedagogia direcionada para a colocação de problemas, mais do que para a solução de problemas. As gravações, em vídeo e em áudio, das interações em sala professor/alunos e aluno/aluno foram feitas sem qualquer tipo de tratamento anterior que pudesse interferir no plano de aula em si.

Foi com o intuito de contemplar o aspecto colaborativo construtivista do meu projeto de tese que planejei as conversas com Fernando.

6.4 A análise das conversas com Fernando

Perguntado sobre o que ele avaliava como problemático na turma 53, Fernando se queixa. “Aqui, nesta escola, não dá para trabalhar. O ano passado, com dois horários por semana, ainda dava pra fazer alguma coisa, mas aí reduziram a carga e tu viste como é a turma, não tem o menor interesse, não tem o material, não fazem tarefa em casa, os pais não estão nem aí, só vêm aqui reclamar que os filhos não sabem nada”. E continua:

escola pública é assim mesmo. Não dá nem pra falar só em inglês com eles, que não entendem nada mesmo. Então, eu faço o que eu posso. Uns até que sabem alguma coisa porque estudam inglês em curso fora da escola. Mas a maioria é uma tristeza. Eu prefiro a outra, onde dou aula à noite para o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Aqueles são interessados, são trabalhadores, donas-de-casa; tem uns adolescentes de 16, 17 anos, mas não tem bagunça (Fernando, 07.09.03)

Na avaliação de Fernando, é difícil fazer qualquer coisa com a turma por causa do desinteresse dos alunos. No entanto, conforme as observações sobre as entrevistas com todos os alunos da turma, pode-se pensar em outros motivos, considerando-se outras perspectivas de análise.

De fato, as salas de aula são ecossistemas sócio-culturais, se observadas de um ponto de vista sociológico e antropológico, como sugere Erickson (1990). Ao mesmo tempo, a micro-cultura local e a organização social das rotinas de sala de aula e sua relação com a aprendizagem dos alunos também são um fenômeno político, implicando uma relação de poder.

A presença de conflito de interesses entre as forças em jogo na sala de aula, com a resistência dos alunos em aprender, impede que se realize o mandato institucional. Desse

modo, no sistema social da sala de aula, entendido como uma economia política, o poder de sonegar a aprendizagem, a moeda corrente essencial a esse sistema, é detida pelos alunos. Assim, a sabotagem interacional denominada ‘problemas de disciplina’ (p.127) pode ser entendida como uma forma de judô interacional, no qual o mais fraco (os alunos) controla o ostensivamente mais forte (o professor).

O desinteresse e a deficiência cultural (SOARES, 1996), apontada por Fernando como a causa do insucesso da maioria dos alunos da turma 53, apesar de não se traduzir em reprovação, é, na verdade, chama a atenção Moita Lopes (2000), uma avaliação de cunho ideológico, sustentada pela assimetria da distribuição do capital simbólico (BOURDIEU, 1982) entre as classes sociais. Segundo a ideologia⁸ da ‘deficiência cultural’, o meio em que os alunos vivem é pobre, não só do ponto de vista econômico, em termos de acesso a bens materiais, mas também cultural, na medida em que o meio é pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. A função da escola é tratar as deficiências do contexto cultural, compensando-as. Fracasso escolar é resultado da incapacidade do aluno de ajustar-se ao que a escola oferece (SOARES, 1996).

Por outro lado, segundo a perspectiva das ‘diferenças culturais’, não há grupo social sem cultura, ou com cultura inferior. O que existe é a diversidade cultural entre culturas que coexistem. No caso da turma 53, nas aulas de língua inglesa, as identidades sócio-históricas dos alunos não são consideradas relevantes, na medida em que, tanto o plano anual da disciplina, como o livro adotado, pressupõem um aluno idealizado, de classe média, com certo tipo de experiência de mundo diferente da desses alunos e alunas. Todas as culturas são complexas, coerentes, com estruturas próprias, com estilos próprios de vida, mas com diferentes condições materiais de existência, embora articuladas entre si. Essa deficiência, à

⁸ Idéias ou representação através das quais “os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (CHAUI, 1982:10)

qual Fernando se refere, está identificada com o tratamento que a cultura da classe dominante dispensa à diferença de cultura das classes subalternas, segundo um padrão idealizado (CANCLINI, 1997).

Fernando desconsidera a importância da noção de cultura e de como esta deveria permear as ações pedagógicas para o educador da língua/linguagem. Também é desconsiderado o fato de que aprender uma L2 significa também ter contato com uma outra cultura diferente e, ao mesmo tempo, estabelecer relações a partir do ponto de vista de sujeito desse aprendizado, embora enfatizado pelos PCNs.

Os professores de língua inglesa, quase sempre oriundos da classe média, como Fernando, e, mesmo quando provenientes de classes mais populares, são preparados para promover a aquisição do capital lingüístico como fonte de capital cultural, reforçando o valor do capital lingüístico, como convém aos já privilegiados socialmente, aqueles que estudam nos cursos de línguas.

Esse descompasso entre o que Fernando tenta fazer e como os alunos reagem é o descompasso de uma visão predominantemente psicolingüística do processo de aquisição da língua inglesa, em detrimento da concepção de sala de aula como um ecossistema sócio-cultural de forças politicamente dinâmicas (ERICKSON, 1990), somado à crise de autoridade institucional, que inviabiliza a realização do mandato institucional.

Por fim, para realizar o ‘escrutínio das sutilezas das práticas discursivas’ da sala de aula, realizei, primeiramente, um mapeamento da forma como os participantes contribuem para a sustentação, ou não, do piso conversacional; os mecanismos de tomada de turno que evidenciam as relações de poder em jogo; o mecanismo de alocação de turno e troca de turno, que sustentam os alinhamentos (SWANN, 1996) e as noções de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002 a), *footing*, *face*, *self* e enquadre (GOFFMAN, 2002 a). Desse modo, na

próxima seção, será feita a análise dos posicionamentos interacionais, os enquadres e as pistas de contextualização na sustentação, confrontação, ou ratificação das identidades formais de professor e alunos e outras identidades que são negociadas e emergem na comunidade da sala de aula, respondendo às perguntas da pesquisa. Para tanto, serão observadas as conseqüências do gerenciamento dos turnos e do controle das atividades para a construção do conhecimento na LE e para a produção e reprodução de identidades sociais.

6.5 A análise das interações

Após analisar as gravações em vídeo, primeiramente fiz uma tipificação das aulas de Fernando, como descrito na seção 6.1, ou seja realizar tarefas do livro didático. Em seguida, selecionei segmentos representativos de uma dessas atividades e de outras paralelas à atividade institucional estabelecida por Fernando. Na análise dos segmentos, foram consideradas as estruturas de participação, a tomada e o alocamento de turno como pontos de partida para a compreensão de quais ações estão sendo realizadas nas interações durante as aulas de língua inglesa.

6.5.1 Uma atividade típica da sala de aula⁹

O segmento abaixo é a transcrição de uma atividade típica orientada para a realização de uma tarefa do livro.

Segmento 1 (23.10.03)

01 **Fernando:** o:::i ge::nte
 02 (sem resposta direta, apenas três meninas que
 03 estão sentadas quietas, voltam o olhar para ele)
 04 (conversas generalizadas, parece que alguns ainda
 05 não perceberam que o professor já está em aula)
 06 aqui ó (pausa, escrevendo no quadro) he::'s
 07 ta::ll and thi::n é a liça:o, na página quaren::ta
 08 do livro novo e trinta e oito do livro velho. Vamos
 09 fazer o exercício(vai para a mezinha do profesor
 10 senta, mexendo nos seus papéis, faz a chamada,
 11 respondida por todos)
 12 (5 minutos)
 13 **Fernando:** TERMINARAM? (olha pra turma em todas as direções
 14 (respostas confusas, alguns terminaram, outros
 15 nem começaram)
 16 **Fernando:** TERMINARAM?
 17 (Três meninas levantam a mão,
 18 sinalizando que já terminaram, mas são ignoradas)
 19 **Fernando:** quem NÃ::O terminou?
 20 (a maioria não terminou, duas meninas e seis
 21 meninos não têm material)
 22 **Fernando:** aqui, ó:::, o nosso te::mpo é CURTO hoje (olha o
 23 relógio)
 24 **Fernando:** vamos corrigir (aponta para quem levantou o
 25 braço, sinalizando que quer ir ao quadro)
 26 **Fernando:** one, two, three, four, five (apontando
 27 **várias vozes** EU, EU, EU, EU
 28 **Nana:** EU vou (se levantando)
 29 **Fernando:** (apontando para Nana) já fez o cinco?
 30 **Nana:** (sinalizando com a mão) I:::
 31 **Fernando:** então vem

Conforme esse segmento, Fernando entrou e foi direto para o quadro. No caminho, cumprimentou a turma informalmente, sem resposta específica, uma sinalização de não-alinhamento para a identidade de falante que está propondo e para a atividade institucional de começar a aula. A turma está envolvida com suas próprias interações e faz um reconhecimento mínimo da presença de Fernando com uma pequena mudança da orientação corporal: algumas cabeças se voltam para ele, mas a posição das cadeiras continua a mesma,

⁹ As convenções de transcrição usadas neste estudo são adaptadas de Du Bois et al (1992), conforme o Anexo

voltadas para o interior dos pequenos grupos que estão formados em diferentes pontos da sala. Alguns meninos estão de pé, circulando pela sala e assim permanecem.

Fernando começa imediatamente a escrever no quadro o exercício que deve ser realizado. Enquanto escreve, vai dando as orientações, tentando engajar a turma na atividade proposta. “*He’s tall and thin*” é o nome da lição, na página 40 do livro novo e 38 do livro antigo. Alguns alunos têm o livro novo, outros o antigo e um número considerável não tem material nenhum, nem caderno. Fernando pede que façam o exercício de preencher as lacunas com o que é solicitado, de acordo com as figuras. Reproduz no quadro a página do livro na qual devem escrever. Senta-se e faz a chamada. Enquanto isso tudo acontece, apenas os meninos e meninas que estão sentados mais próximo do quadro começam a se mobilizar para realizar a tarefa. Abrem os livros, comentam entre si e vão se ajudando a responder o exercício. Como não há maiores explicações, nem retomada do ponto em que pararam na aula anterior, alguns alunos parecem não saber sequer do que se trata e continuam com suas próprias interações, alguns visivelmente “atuando” para a filmadora, gesticulando, provocando uns aos outros, se empurrando, começando pequenas brigas.

Na verdade, no segmento acima, Fernando dá-se conta de que alguns nem começaram a tarefa e interrompe a correção. Ao mesmo tempo, a atividade é interrompida pela professora Márcia, que chega à porta. Fernando se dirige à porta e se volta para a turma. Márcia quer dar um recado à turma, quebrando o foco de atenção da aula de Fernando e dando início a uma nova atividade, provocando novos posicionamentos.

Segmento 2 (23.10.03)

01	Márcia:	ó pessoal (pausa) a:ma:nhã::::: não esqueçam das
02		revistas, cola e cartolina e aque:::la
03	Ana:	(levanta o braço) [sora?]
04		maque::te que a gente vai apresentar

05 (tosse)
06 **Márcia:** aque::ela maque:te das cida::des (pausa)quem levou
07 **Milton:** [maquete?]
08
09 **Márcia:** pra ca::a e ficou de trazer::: um di:::a
10 (silêncio)
11 **Márcia:** pra quem tem uns probleminhas de memó::ria
12 **Milton:** é::: memó::ria (arremedando)
13 **Márcia:** ta? até sexta-feira que vem, pra nós mantermos a
14 exposição, que a nossa exposição vai ser no dia
15 24 na outra segunda pela manhã
16 (silêncio)
17 lem::bram aquele pessoa:::l que tá precisando
18 mui:::to
19 **Rodrigo:** [e eu, sora?]
20 **Márcia:** tem que vir aqui de manhã
21 **Ana:** [sora?]
22 **Márcia:** para garantir mui:::to a sua no::ta::
23 **(em coro)** SI:::M
24 (várias perguntas simultâneas)
25
26 **Márcia:** tá, Rodrigo, tu vem (pausa)
27 **Carlos:** mas e quem (inaudível)?
28 **Márcia:** não Carlos, eu te agüentar uma tarde, tudo bem,
29 mas manhã e tarde? é demais pra mim!
30 **(turma em coro)** BÁ::::
31 **Márcia:** [ninguém merece]
32 **Alex:** AI MEU PEITO::: (cantarolando)
33 **menina:** [sora?]
34 **(Márcia vira-se e vai embora)**

Márcia, ao tomar o piso conversacional, sinaliza o início de uma nova atividade, para a qual consegue o imediato alinhamento da turma, que se engaja e se volta para ouvi-la, co-sustentando seu piso conversacional. Ela fala pausadamente, cobrando uma tarefa para a próxima semana, fazendo ameaças para quem está precisando de nota, produzindo danos explícitos às faces dos alunos e alunas, a alguns, verbalmente, como na linha 28, e a outros, por não reconhecer as identidades discursivas de falantes, como nas linhas 03, 21 e 33. Por outro lado, Márcia também sobre danos à sua face, como na linha 12, provocado pela confrontação da sua identidade institucional. Fazendo uso de uma identidade de falante com mais poder, Márcia não co-sustenta a identidade de falante de Ana e de outra menina não identificada, que tentam ganhar o turno e a atenção de Márcia. Com isso, Márcia causa danos às suas faces. No entanto, o mesmo não acontece com os meninos. Rodrigo é imediatamente

co-sustentado na sua identidade discursiva de falante, da mesma forma que Carlos. Apesar dos danos à sua face, Carlos consegue o que as meninas não conseguiram, a atenção tanto da professora, como da turma e parece satisfeito com o resultado. Carlos é considerado pelo professor e pelos colegas como um ‘aluno-problema’ e passa a maior parte do tempo incomodando quem estiver próximo, impondo atividades que ameaçam as faces negativas dos colegas. Como ficou registrado em outras gravações, as diversas brigas e os empurrões são, quase sempre iniciados por ele.

Com relação a esse episódio, é esclarecedora a explicação de Brown e Levinson (1987) sobre o modo como a linguagem é usada para fins comunicativos, a partir da perspectiva de que os participantes em uma interação procuram proteger suas respectivas faces, em primeiro lugar e, secundariamente, a face do outro. Essa avaliação do poder relativo, uma dimensão social assimétrica em relação ao outro, estabelece as co-sustentações de identidades discursivas na interação (ZIMMERMANN, 1998), produzindo a inclusão ou exclusão do participante. O que levou Márcia a incluir os meninos e excluir as meninas na atividade em curso pode ser apenas especulado. No entanto, ao ser tomada essa decisão, foi realizado um juízo de valor, com os conseqüentes danos às faces das excluídas, com perda de poder e produção de identidades femininas não-hegemônicas.

Fernando tem que falar muito alto para conseguir o turno e ser ouvido. O mesmo acontece com os alunos, que também falam muito alto. Assim, a tomada de turno é feita por quem grita mais alto, o que não significa necessariamente ser ratificado. Milton faz isso o tempo todo. É o que mais atua para a filmadora: dança, canta, grita, manda recados ofensivos aos colegas. Em geral, ninguém sustenta sua identidade de perturbador da aula, a não ser quando o incômodo é físico (um tapa, uma ameaça de soco) os colegas reagem, reclamando para Fernando.

6.5.2 Atividades simultâneas durante a atividade institucional de fazer o exercício determinado pelo professor

As observações das interações de sala de aula evidenciaram que Fernando tem dificuldade em conseguir que a turma se engaje nas atividades que ele propõe, apoiado na sua identidade institucional de professor. Esse não-engajamento pode ser observado nas várias formas que os meninos utilizam para confrontar sua identidade institucional, nas atividades paralelas que serão descritas a seguir.

6.5.2.1 O jogo de futebol

A sala de aula é uma instância na qual meninos e meninas estão expostos a uma rotina de valorização diferenciada, na qual as atividades de meninos recebem maior atenção e, no caso da sala observada neste estudo, polarizam e alinham os demais participantes (SWANN, 1996; ECKERT e McCONNELL-GENET, 2003). O jogo de futebol, do qual os meninos vão participar e as questões relacionadas a ele são o foco do interesse da turma no momento. A escalação do time, por exemplo, extremamente importante, é cuidadosamente negociada entre os meninos, conforme o segmento abaixo, apresentando uma sucessão de atos ameaçadores às faces e aos *selves* dos envolvidos, violações de turno e evidenciando as relações de poder em jogo.

Segmento 3 (27.11.03)

01 **Moacir:** (vai de um extremo a outro da sala, com uma lista
02 na mão) não pode ser mais do que isso::
03 **Alex:** [eu vô]
04 me botaram fora, agora eu vô!
05 **Moacir:** meu, ó meu, não pode passar desses carinhas no
06 futebol
07 **Alex:** [ó ó é sete] como é que é mesmo? O sor falô
08 (pausa) é é é sete reserva e cinco jogador
09 **Gabriel:** da onde que o sor falou?
10 **Alex:** [o sor falô!]
11 **Moacir:** é sete
12 **Gabriel:** [CALA A BOCA!] (para Alex) É CINCO! Cinco na
13 linha e sete reserva
14 **Alex:** [tu] não tava ovindo? (para Moacir)
15 **Moacir:** é sete
16 **Alex:** [a so]ra falô (pausa) na hora do recreio
17 (pausa) a sora::
18 **Moacir:** [tem]seis na reserva (pausa) me dá
19 uma borracha
20 **Alex:** olha só ó, Gabriel (pausa) eu vô! (pausa)
21 cinco, tem cinco, cinco na:: a sora falô cin::co
22 na linha e se::te na reserva

Moacir controla as negociações. Ele faz uso de uma autoridade que está presente em várias situações da sala de aula, como será também apresentado no segmento 4 abaixo. No segmento acima, demonstrando grande esforço para ser incluído na lista de jogadores, Alex está recuperando sua face (linhas 3 e 4), danificada pela sua não inclusão na escalação do time. Participar do time da turma é prestigioso perante a escola toda, portanto, Alex trabalha arduamente para merecer esse capital simbólico que agrega valor à sua identidade de masculinidade. Em última instância, apesar das avarias na sua face provocadas por Gabriel, (linha 12) Alex se apóia na autoridade institucional, ora de um professor, ora de uma professora, e na confiança depositada em Moacir, que tem a palavra final (linha 18).

A negociação acima demonstra como identidades são produzidas localmente, co-sustentadas na alternância dos turnos num piso conversacional. Os participantes, nas projeções que fazem de si, são reconhecidos e co-sustentados na interação situada, mediada por relações de poder.

No entanto, ter o poder não é, intrinsecamente, estar em posição de impor a própria vontade contra qualquer resistência, mas é também dispor de um capital de confiança, de uma

autoridade, no interior de um dado grupo, ou em relação a uma outra pessoa, que não envolve coerção. Moacir detém esse capital de confiança em diferentes situações nessa comunidade de sala de aula. Por exemplo, numa das aulas que aconteceram na biblioteca, precisei me dirigir à turma, enquanto o professor tinha saído para buscar um T que conectasse o cabo do aparelho de vídeo na única tomada, já em uso pelo aparelho de TV. Queria prepará-los para assistir à gravação da aula anterior, como prometido, mas com a saída do professor, a gritaria era tanta que ninguém me ouvia. Moacir, um menino pequeno para a idade, em relação aos outros meninos da turma, aproximou-se para saber o que eu queria:

Segmento 4 (04.11.03)

- 01 **Moacir:** o que quea sora vai faze? (pausa) Qué fala coa turma?
 02 **Pesquisadora:** é:: eu queria explicar umas coisas antes de
 03 mostrar a gravação da aula passada
 04 **Moacir:** [AÍ Ó TURMA] (pausa) A PROFESSORA QUÉ
 05 FALA COM VOCÊS::
 06 (diminui a gritaria e a maioria dos alunos se volta para mim)
 07 **Pesquisadora:** pessoal (pausa) como eu prometi eu vou vou mostrar
 08 o que eu gravei na última aula e:: depois (pausa)
 09 **Alex:** [e a diretora vai ver?
 10 **Pesquisadora:** a gente vai comentar
 11 **Pesquisadora:** n:::ao! só se vocês deixarem
 12 (várias falas sobrepostas)
 13 **Lena:** ai ai ai ai ai
 14 **Moacir:** [tu vai V::Ê só] (para Carlos)
 15 **Alex:** [e tu gravou a briga?] (para mim)
 16 **Pesquisadora:** gravei tu::do que aconteceu na aula

Moacir fez rapidamente a mediação para que eu conseguisse o piso conversacional, que de outra forma me custaria mais esforço do que o utilizado na primeira tentativa. Alex me interrompe, antes de eu terminar meu turno, demonstrando um padrão de tomada de turno que é regularmente utilizado pelos meninos em geral, nas interações entre si (ver o segmento 12) e deles com o professor (ver segmento 7). Expus o que eu pretendia com a sessão de vídeo e

aproveitei a oportunidade para reafirmar nosso acordo ético de que o uso das gravações dependeria, em qualquer circunstância, da aprovação deles.

A observação da gravação não foi gravada em vídeo. Meu objetivo era mostrar os dados que estavam sendo coletados e gerar uma reflexão dos participantes alunos e professor sobre a sala de aula. A maioria nunca tinha se visto numa gravação e o impacto gerou, primeiramente, risos e gargalhadas. A observação de si foi menos relevante do que a observação do outro. Perguntados sobre o que achavam daquilo que tinha sido gravado e como eu iria usar no meu trabalho, a resposta foi unânime: “isso aí é uma bagunça”. O que precisa melhorar, então, perguntou Fernando. Uma série de acusações mútuas entre os meninos se estendeu por alguns minutos. Alguém sugeriu que fosse mostrado aos pais, o que imediatamente rendeu outra rodada de reações diversas, quase todas contra a proposta. Como já tinha sido negociado com Fernando, propus que eu faria gravações de situações escolhidas por eles, preparadas para esse fim. Minha única exigência é que deveria ser alguma coisa que envolvesse a língua inglesa. Nas aulas subsequentes, as meninas me procuraram regularmente para discutir o projeto dessas gravações, que aconteceram no último dia de aula.

Retomando a atividade do jogo de futebol, apresento a seguir a análise da participação das meninas.

Antes de iniciar a aula, no momento em que estamos entrando na sala o professor e eu, um grupo de 8 meninas, em fileira, está na frente do quadro de giz, ensaiando uma coreografia de torcida, estilo americano, com uma seqüência de passos retiradas das danças da moda, e cantando uma adaptação da música “*Who let the dogs out?*”¹⁰, da banda Baha Men (2000), com letra em português que elas criaram e ensaiaram:

Quem vai ganhá? É a 53

Quem vai arrasá? É a 53

¹⁰ Chorus:

Who let the dogs out {woof, woof, woof, woof}
Who let the dogs out {woof, woof, woof, woof}

woof, woof, woof, woof, woof, 53

woof, woof, woof, woof, woof, 53

woof, woof, woof, woof, woof, 53

Enquanto monto o equipamento para gravar a aula, combino com as meninas uma nova apresentação das *cheer leaders* no final da aula para que eu também possa gravá-las. Enquanto negocio com elas, André, dos fundos da sala, inicia um piso conversacional com Mônica, sentada na mesma fileira na frente da sala. Fernando já tinha escrito o exercício no quadro.

Segmento 5 (27.11.03)

01	André:	Ô MÔNICA, COMÉ QUIÉ A MÚSICA QUE VOCÊS INVENTARAM?
02		(.)
03	André:	MÔNICA! (reproduzindo o movimento de mãos da
04		coreografia)
05	Mônica:	(volta-se para André e aponta para Amália, que
06		está de pé, repetindo parte da coreografia)
07	Milton:	(cantarolando) QUEM VAI PERDÊ? É a três. QUEM VAI
08		PERDÊ? É a dois. QUEM VAI GANHÁ? É a oito dois,
09		não, a oito um
10		(Amália interrompe imediatamente a coreografia)

Nem todos os meninos estão alinhados com a atividade do jogo de futebol da mesma forma. Milton, por exemplo, ao fazer o fundo musical para Amália, está demonstrando que não é solidário com o grupo, confrontando não só a face de Amália, mas a da turma toda, enquanto comunidade, e interrompendo o piso conversacional iniciado por André, parcialmente co-sustentado por Mônica, após uma segunda tentativa. Mônica já está fazendo a tarefa determinada por Fernando e é uma das poucas a realizar esse engajamento.

Assim como André, Marcelo também está interessado na coreografia das meninas. Silenciosamente, ele reproduz os gestos da coreografia, enquanto faz a tarefa, dividindo seu alinhamento entre as duas atividades em curso.

No final da aula, como combinado, as oito meninas se colocaram na frente do quadro e repetiram a coreografia. Uma fração de segundo antes de iniciarem, Marcelo correu para o canto direito e se posicionou ao lado delas, como parte do grupo, realizando a coreografia com perfeição. A descrição dessa atividade será feita com detalhes no segmento 16.

Nesse momento, Fernando, que permanecia sentado até agora, levanta-se, vai para a frente da turma e tenta engajar um número maior de alunos na atividade, passados 8 minutos de sua entrada na sala de aula.

Segmento 6 (27.11.03)

01 **Fernando:** gente, aqui ó (pausa) ninguém fez ainda?
 02 (poucos levantam a mão)
 03 **Fernando:** tá, então, assim ó (pausa) terminem esse aqui pra
 04 corrigir
 05 (1 minuto)
 06 **Fernando:** gente, ninguém fez ainda?
 07 (algumas respostas negativas vindas de vários pontos da sala)
 08 **Fernando:** tá, então:: dez: minutos pra terminar isso aqui
 09 **Voz de menina:** mais dez minutos? (desanimada)
 10 **Fernando:** tem mais dez minutos ainda (pausa longa) duas unidades
 11 (Fernando se ausenta da sala por 5 minutos)
 12 **Fernando:** (ao voltar, se posiciona na frente do quadro) terminaram
 13 isso aqui? Essa besteira aqui? Quem NÃO terminou ainda
 14 (várias vozes e braços levantados indicam que já
 15 terminaram)
 16 **Fernando:** Podemos começar a corrigir?
 17 **Voze em coro:** Pode::mos
 18 **Fernando:** (dirigindo-se ao grupo do futebol) talvez, olha aqui ó
 19 (pausa) eu sinto muito pelo jogo de vocês, mas eu tenho
 20 um período semanal só de inglês, não há condições.
 21 Perde uma aula com isso. Vocês têm uma aula pra isso.
 22 (Fernando volta a se sentar à sua mesa)
 23 **Fernando:** Terminaram essa aqui? Terminaram essa aqui? (aponta
 24 para o quadro)
 25 **Mônica:** (vai até Fernando, manifestando desagrado)
 26 **Fernando:** (levanta-se e vai para a frente do quadro) ASSIM Ó, eu
 27 vou corrigir porque to vendo que a meta::de
 28 da aula está envolvi::da com ou::tra disciplina, tá?
 29 (vários se manifestam que estão prontos para corrigir)
 30 **Fernando:** assim ó, eu vou terminar a correção do inglês
 31 **Mônica:** [(levanta a mão)]
 32 **Fernando:** SEGUN::DA-FEI::RA tem traba::lho valendo no:ta. vale
 33 cin::co pontos. (pausa) EU VOU FAZER A MINHA parte.

Moacir continua circulando de um canto a outro da sala, resolvendo a questão da escalação do time. Ele é seguido por dois ou três meninos que nesse momento se juntam a dois meninos no canto esquerdo da sala, próximo ao quadro, completamente alheios a Fernando.

Depois de autorizar mais dez minutos para a realização da tarefa, Fernando pega o aparelho de som, que desistiu de usar e sai da sala, me fazendo uma solicitação “*Please, take a look at the class. I’ll be back*”. Com a saída de Fernando, a maioria dos meninos se levanta e começa a circular pela sala, uns provocando os outros, ou simplesmente, caminhando pela sala. Algumas meninas começam a se movimentar também. Bety pega sua cadeira e troca por outra. Amália sai do seu lugar no lado oposto da sala e vai até Mônica, conferir o exercício. Elisa, que senta atrás de Mônica, se levanta e aproveita as explicações que estão sendo dadas. As meninas que se sentam no centro, à frente do quadro, voltam suas cadeiras para as duas colegas de trás e começam a folhear uma revista de celebridades da TV.

Fernando retorna e o grupinho do futebol continua reunido, sem tomar conhecimento da aula de inglês. Exceto Marcelo e Daniel, que já fizeram a tarefa há muito tempo, os demais nem abriram o livro. Fazendo uso da sua autoridade institucional, Fernando confronta diretamente o grupo, que se desfaz e cada um vai para o seu lugar, no fundo da sala. Um minuto depois, Marcelo e Daniel se deslocam para as classes dos de trás e formam o grupo novamente, agora ainda maior, engajando mais três meninos. São, ao todo, oito meninos.

Mônica, que já terminou o exercício e já colaborou com todo mundo que pediu ajuda, está entediada e se levanta em direção à mesa do professor, que está sentado, cobrando uma atitude que também a contemple. Apesar de tudo isso ter sido feito discretamente, a face de Fernando, que já está muito avariada, sofre mais um dano. Seja pela pressão de Mônica, seja pela minha presença, ou pela necessidade de recompor a face, Fernando faz uso, então, da força coercitiva para conseguir o alinhamento do grupinho do futebol, nomeado por ele como

sendo ‘a maioria’ que ainda não fez o exercício, embora, no momento, sejam só oito meninos, dos quais quatro já fizeram a tarefa. Esses meninos detêm um capital lingüístico muito mais sofisticado do que o que está sendo exigido no exercício. Na verdade, eles não têm nenhum interesse na atividade porque ela não lhes acrescenta nada. Ao contrário de Mônica, que se submete ao mandato institucional e se alinha a Fernando, apesar de também deter mais capital lingüístico do que a tarefa demanda, esses meninos resistem a se alinhar a uma atividade de ratificação da identidade institucional do professor.

Se considerarmos o modo dinâmico como o ecossistema dessa sala de aula opera, enquanto processo político, observamos o exercício “do poder, da autoridade, da influência, dos interesses conflitantes, da legitimidade, da aquiescência e da dissidência” (ERICKSON, 1990, p. 126). O poder, definido como essa “habilidade de coagir as ações dos outros”, demonstrado pelo segmento acima, pode ser exercida tanto pelo professor como pelos alunos. Por outro lado, a assimetria das identidades de poder institucionais, sem a aquiescência conquistada dos alunos, pode gerar resistência à aprendizagem como forma de protesto, havendo necessidade de mudança de estratégia por parte do professor. Ou, nas palavras de Erickson (1990, p. 126), “A transação ensino-aprendizagem, então pode ser vista como uma situação política na qual o consentimento dos subordinados deve ser conquistado pelo subordinador através da persuasão” (p.126). Se isso não acontece, a sabotagem interacional, no caso da aula em questão, pode ser entendida como uma forma de ‘judô interacional’ (ERICKSON, 1990, p. 127), no qual o mais fraco institucionalmente (os alunos) controla o ostensivamente mais forte (o professor).

A presença de conflito de interesses entre as forças em jogo nessa sala de aula, com a resistência dos alunos em co-sustentarem a identidade institucional do professor, enfraquece essa identidade e impede que se realize o mandato institucional. Esse não-alinhamento, que danifica a face do professor, ao mesmo tempo evidencia a economia política dessa sala de

aula, na qual esses alunos, na verdade, são os detentores do poder que rege a dinâmica desse ecossistema social, nessa interação situada.

Enquanto Fernando estabelece como foco de exercício de poder no grupo do futebol, composto por oito meninos, os demais meninos e meninas da turma ficam entregues a si mesmos. Fernando não valoriza os que estão alinhados na atividade, co-sustentando sua identidade institucional. Tampouco são atendidos os demais meninos, que não estão engajados em nenhuma dessas atividades em curso.

No segmento que vai ser analisado a seguir, Fernando se investe da sua força coercitiva, conseguindo mais danos à sua face. Fernando se desloca até o grupo do futebol, agora reunido no fundo da sala.

Segmento 7 (27.11.03)

01 **Fernando:** olha aqui, ó (pausa) terminado isso aqui a gente vai
 02 corrigir (para a turma toda)
 03 **Fernando:** só vou avisar uma coisa pra vocês aqui, ó (pausa)
 04 se vier pais de vocês, mães de vocês no final do
 05 trimestre reclamar que os alunos rodaram, eu vou dizer
 06 ELES NÃO QUISERAM TRABALHAR,
 07 **Rodrigo:** [mas::: sor]
 08 PASSARAM O TEMPO TODO BRINCANDO
 09 **Fernando:** não, eu to avisando pra todo mundo porque eu já tive
 10 que responder a mui:::tos pai::s e mãe::s aqui dessa
 11 turma, tá? (pausa) Eu me desculpei e disse 'ó FOI
 12 DIFÍCIL trabalhar, nós tivemos feriados nas quintas,
 13 foi difícil' (pausa) eu assumi o erro (pausa) agora,
 14 assim eu tô tentan::do trabalhar, vocês não querem nada
 15 assim, aquele grupo que participa sempre aqui não vai
 16 ter problema)pausa) esse grupo, assim ó, que fica o
 17 tempo inteiro aqui rolando na sala, uns convocando os
 18 outros (pausa) depois vai vim pai e mãe pra eu explicar
 19 e eu vou dizer o seguinte (pausa) ó meu senhor, minha
 20 senhora, eu fiz a minha parte (pausa) o seu filho não
 21 quis fazer (pausa) é só o que eu vou dizer
 22 **voz de menino:** mas quem é:::
 23 **Fernando:** não to (inaudível) pelo nome (pausa) só to avisando
 24 vocês
 25 (vira-se para Alex) Alex, tu é um, tu não fez nada
 26 hoje durante a aula (pausa) SÓ ENCHEU O SACO (pausa)
 27 não fez nada
 28 **Alex:** [peraí, sor]
 29 **Fernando:** (volta para sua mesa) só to avisando (pausa) então,

30 assim, ó, Alex e companhia limitada (pausa) aviseem os
 31 pais e mães de vocês (pausa) não vão cobrar do
 32 professor de inglês porque nós não fazemos nada em sala
 33 **Fernando:** (para Alex) então, seja honesto e avise em casa, ta?
 34 porque depois eu tenho que dar explicação, como já
 35 aconteceu
 36 **Alex:** á, meu pai e minha mãe não::
 37 **Fernando:** não? O pai a mãe de vocês COBRAM. COBRAM e cobram
 38 **Alex:** [a minha mãe NÃO]
 39 **Fernando:** bas:tan:te
 40 **Alex:** A minha mãe não:: (pausa) ela NUNca veio aqui
 41 **Fernando:** ta::: então aviseem em casa (pausa) o professor::: quis
 42 trabalhar:: e eu:: não quis fazer na::da

Ao tentar, mais uma vez, dissolver o grupo do futebol, Fernando se desloca da sua mesa institucional de professor e investe contra eles com um ‘sermão’, linhas 1 a 27, não co-sustentando nenhuma identidade de ouvinte. Os turnos que os meninos tentam tomar são rejeitados. É a hora do exercício de poder que um professor tem institucionalmente e ao qual recorre nas situações de impasse. Não é o caso, aqui. Os meninos do futebol não estão nem falando alto, nem brigando, nem perturbando a aula. Eles só não estão alinhados à atividade determinada pelo professor, sinalizando claramente o não reconhecimento da sua identidade institucional. Tal enquadre provoca avarias na face de Fernando, que usa do poder institucional para recuperá-la.

Ao ser nomeado, Alex reage à investida contra sua face, na linha 25, acusado de só ‘encher o saco’. Mas não é esse o aspecto que mobiliza Alex. Na verdade, a reclamação do professor em relação aos pais que ‘cobram do professor’ remete Alex a uma realidade que não é a sua, provocando a sua reação à injustiça cometida pelo professor, na interrupção do turno de Fernando na linha 38 e causando mais danos à face de Fernando.

Imediatamente após esse ‘sermão’, Alex pega o caderno de Fabrício e se dirige ao quadro, co-sustentando, à força, o piso de Fernando.

Segmento 8 (27.11.03)

- 12 **Gabriel:** trinta e sete
 13 **Fabrício:** ta, então me empresta
 17 **Moacir:** (para Fabrício)tem que ser duas meias brancas, uma
 18 tem que botar por baixo da caneleira e a outra por cima
 19 **Fabrício:** [ô Gabriel, ô Gabriel, consegue, ta, meu?]
 20 Tu traz tudo amanhã?
 21 **Moacir:** [alguém tem cal]ção branco?

A negociação entre Fabrício e Gabriel é um exemplo daquilo que se denomina ‘negociação de sentido’ em ASL. Permeada de reparos e com uma circunstância de incompreensão, das linhas 7 a 12, esse é o modelo da Hipótese Interacionista de aquisição de uma LE. No entanto, os interagentes não estão negociando sentido para a aquisição de uma outra língua. Ambos são competentes falantes de português brasileiro e, além de estar negociando sentido numa língua que todos conhecem, estão se co-sustentando na atividade de realizar as negociações que envolvem um evento social importante, embutido numa atividade institucional que não os envolveu. Ao mesmo tempo, a situação é extremamente rica em demonstrar como se desafia a identidade institucional do professor não sustentando seus pisos conversacionais.

Fernando dá a aula por encerrada. Mônica e Amália se aproximam da filmadora, depois se afastam, outras meninas se aproximam de Mônica, olham para a filmadora, hesitam, olham para a frente do quadro. Do fundo da sala, inicio o piso:

Segmento 10 (27.11.03)

- 01 **Pesquisadora:** posso gravar as as(pausa) *cheer leaders*?
 02 **grupo das meninas:** (negociam entre si e me sinalizam
 03 afirmativamente com a cabeça)
 04 **Pesquisadora:** então tá:: (pausa) qua:ndo vocês quiserem::
 05 **Moacir:** (volta da porta, olha a filmadora, olha para as
 06 meninas) ô pessoal, a sora vai gravar as guria
 07 (fica gesticulando, tentando organizar a platéia,
 08 empurra alguns, se volta para a filmadora e se
 09 posiciona na frente da fileira de meninas que está se

10 organizando. Levanta os braços)
 11 **Mônica:** (no centro da fileira organizada, negocia o momento
 12 de começarem)
 13 **Moacir:** (para as meninas) vamo lá (pausa) UM:: DO::IS TRÊ::S
 14 (acompanha a contagem com gesto de braços)
 15 **grupo de meninas:** (continua negociando)
 16 **Moacir:** (volta-se para a filmadora, depois para as meninas)
 17 UM::: DO:::IS TRÊ:::S
 18 **Mônica:** (faz um gesto discreto de começar a levantar o braço,
 19 olha para Amália à sua esquerda)
 20 **grupo de meninas:** [quem] vai ganhá?
 21 **Marcelo:** [corre e se posiciona ao lado da última
 22 menina da fileira do lado direito e se engaja na
 23 coreografia exatamente junto com as meninas)

Moacir, que orientou boa parte das atividades da aula desse dia, se considera responsável pela orientação de mais essa. Sua identidade de poder, sustentada pela turma em várias situações durante o semestre, evidencia o capital de confiança que Moacir conquistou ao longo da convivência nessa comunidade escolar. A adesão dos demais meninos e meninas presentes na sala à sua iniciativa de organizar a apresentação só não é completa porque André e Milton se sentam sobre as classes que ficam exatamente na frente da fileira das *cheer leaders*, encobrendo parte delas para a filmadora. Quem não vai participar da coreografia, se posiciona como platéia do evento. Da mesma forma que controla a organização da apresentação, Moacir se atribui o controle da coreografia, fazendo a contagem que deveria orientar o grupo de meninas para iniciar.

No entanto, a atividade das *cheer leaders*, o alinhamento das meninas ao jogo de futebol, foi iniciativa delas, realizada segundo os jogos de poder internos daquele grupo. Nessa atividade, fica evidente o reconhecimento do capital de confiança de Mônica, que, apesar da insistência de Moacir, é quem define o momento de iniciar a coreografia. A primeira tentativa de Moacir não é co-sustentada (linha 15), o que causa danos à sua face de líder, que tem que ser recuperada. A segunda tentativa também é rejeitada, porque a coreografia inicia três segundos antes de Moacir terminar sua contagem, a partir de um gesto

de braço de Mônica, linha 18, para o qual o grupo está atento, ignorando a contagem de Moacir. Na atividade das *cheer leaders*, mesmo tendo sido uma iniciativa das meninas, identificada como feminina, um menino, Marcelo, conforme o segmento 10, se auto-incluiu na coreografia e participou da apresentação, perfeitamente sincronizado com o restante do grupo. A primeira questão que merece análise na projeção pessoal de Marcelo diz respeito à ruptura que ele provoca na generificação da atividade, desconstruindo-a como atividade só de meninas. Do mesmo modo, outro menino, André, conforme o segmento 5, também tentou aprender a coreografia, demonstrando um alinhamento com a atividade das meninas, mas não necessariamente com o aspecto generificado da mesma. A outra questão, no entanto é generificada em outro sentido. A auto-inclusão de Marcelo, mesmo sem atrapalhar o conjunto da apresentação, é feita sem negociação e sem autorização, de certa forma uma imposição intrusiva, como tantas outras que os meninos se sentem à vontade em realizar no cotidiano dessa sala de aula, no exercício de uma identidade de gênero mais valorizada.

A apresentação da coreografia das meninas em nenhum momento interferiu com a atividade institucional de Fernando, à qual elas estavam alinhadas o tempo todo. Tanto a primeira apresentação quanto a segunda foram realizadas fora do horário da aula, uma antes e a outra após o encerramento, quando Fernando já estava fora da sala de aula.

6.5.2.2 Meninos jogam futebol, meninas fazem a torcida

O jogo de futebol, uma atividade paralela à atividade institucional controlada por Fernando, mobilizou meninos e meninas de modos diferenciados: os meninos polarizaram a aula do começo ao fim, desafiando a identidade de Fernando e negociando entre si as suas identidades de gênero segundo seus jogos de poder; as meninas permaneceram alinhadas à identidade institucional de Fernando e realizaram a atividade institucional determinada por

ele. As investidas de Fernando contra as faces dos meninos do grupo do futebol surtem poucos efeitos na recuperação da face de Fernando, já que os mesmos usam estratégias de compensação e recuperação das suas com mais eficiência, apoiados na solidariedade dos demais meninos. No entanto, o evento merece considerações de outra ordem sobre as relações de gênero ratificadas nesse ecossistema político.

Considerando que gênero é uma produção social, construída no interior de uma determinada organização de padrões que definem masculinidade e feminilidade e, ao mesmo tempo, estruturam as relações das pessoas com o mundo social, o jogo de futebol pode ser observado como uma atividade marcada por gênero. A participação nessa organização social generificada é precedida por padrões culturalmente estabelecidos que dizem respeito ao que é apropriado para cada identidade de gênero e ao que é simbolicamente mais importante no conjunto da vida social.

Da mesma maneira que nos demais campos sociais dos quais esses meninos e essas meninas fazem parte nas suas vidas cotidianas, esta sala de aula é mais uma instância na qual se aprende a ser menino e a ser menina. Atividades e comportamentos classificados como próprios para meninos e para meninas são aprendidos na mais tenra infância e vão se desdobrando ao longo da vida, se ajustando às convenções do que é socialmente apropriado e aceito para cada gênero. A escola, institucionalmente um poderoso lugar de socialização, tem desempenhado um papel crucial na produção e reprodução de identidades de gênero, como se observa nas interações dessa sala de aula. Além das observações da despreferência por meninas na sustentação dos pisos conversacionais iniciados pelo professor, o jogo de futebol, nessa escola e nesse ecossistema político, por ser uma atividade marcadamente generificada, dentro da qual há papéis específicos recomendáveis para cada gênero, se constituiu em um exemplo desse papel social desempenhado pela escola: os meninos atuam, como atores principais, e as meninas sustentam seus desempenhos, como coadjuvantes, antecipando os

papéis tradicionais da esposa em relação ao marido, da secretária em relação ao chefe, da enfermeira em relação ao médico, pela vida afora.

A assimetria da situação também aponta para a valorização das atividades ditas masculinas, um outro aspecto que meninos e meninas vão introjetando desde muito cedo, e em torno da qual as demais atividades se organizam, a das *cheer leaders*, por exemplo, alinhada à atividade principal dos meninos, o jogo de futebol. Nesse papel subordinado, somado à desvalorização das suas iniciativas na sala de aula, essas meninas estão submetidas a uma ordem social que reforça a posição de cidadãs de segunda categoria que ainda é o lugar social das mulheres na nossa cultura, com a cumplicidade explícita do professor, enquanto mediador das atividades.

É nessas práticas sociais, enquanto aspectos convencionados que estão relacionados à estrutura social, mediadas pelo uso da linguagem, que as categorias generificadas desiguais se perpetuam. Em relação à atividade das *cheer leaders*, mesmo tendo sido uma iniciativa das meninas, identificada como feminina, um menino, Marcelo, conforme o segmento 10, se auto-incluiu na coreografia e participou da apresentação, perfeitamente sincronizado com o restante do grupo. A primeira questão que merece análise no comportamento de Marcelo diz respeito à ruptura que ele provoca na generificação da atividade, desconstruindo-a como atividade só de meninas. Do mesmo modo, outro menino, André, conforme o segmento 5, também tentou aprender a coreografia, demonstrando um alinhamento com a atividade das meninas, mas não necessariamente com o aspecto generificado da mesma.

Por outro lado, gênero não é uma categoria exclusivamente biológica, mas uma produção social em torno de valores atribuídos, por convenções, à masculinidade e à feminilidade. Como observado no ecossistema político em que se constitui a turma 53, os meninos ‘bonzinhos’, detentores de uma qualidade associada à feminilidade, recebem o mesmo tratamento desvalorizado que a maioria das meninas, não sendo preferencialmente

selecionados para uso do turno pelo professor. Da mesma forma, Fernando é um professor ‘bonzinho’, na sua projeção pessoal entre os pares da escola do turno da tarde, um professor que tem muito cuidado com a face das colegas mulheres, enquanto profissionais da educação. No entanto, ao ter sido designado para fazer a salada de frutas, uma atividade convencionalmente associada a identidades femininas, Fernando comenta comigo em tom de brincadeira: “Aqui é assim, a gente faz tudo que elas mandam. Eu só obedeço”. Mas, ele não sabe onde estão os equipamentos necessários (faca, recipiente para colocar a salada, tábua para cortar as frutas, etc). Volta-se para a colega Lídia e diz, “Lídia, tu que é mulherzinha deve saber dessas coisas. Onde estão as coisas pra fazer isso, onde é que vou por isso?” Na interpretação que eu fiz dessa situação, Fernando se submeteu à atividade feminina não sem resistência, deixando claro que estava fazendo uma concessão. Nessa aparente subordinação, Fernando consegue suavizar os danos à sua face ao provocar danos à face de Lídia, que se sente incomodada pelo termo ‘mulherzinha’, mas ajuda Fernando a encontrar o que precisa.

No ecossistema político da sala de professores, Márcia é quem domina os turnos das interações, inicia os pisos conforme seus interesses e consegue o alinhamento dos demais. Fernando é um dos que sustenta esses pisos incondicionalmente, mas raramente inicia pisos. Com a minha presença na escola, Fernando conseguiu uma melhora ao seu *self*. Sempre que possível, Fernando fazia questão de falar comigo em inglês na frente dos colegas. A oportunidade de exibir seu capital lingüístico em inglês aos demais professores da escola, com a minha cumplicidade, conferiu a Fernando um adicional de poder que normalmente ele não tem.

A reflexão a ser feita sobre essa constatação aponta para a oposição binária masculino/feminino como um constructo mais complexo do que aparenta, pois contém nuances entre esses extremos que se constituem situadamente nas interações, mediadas pelo uso da linguagem. A dominação da tomada de turno e a iniciativa de produzir pisos

interacionais são, assim, convencionalmente associadas à identidade masculina porque, conforme os resultados do presente estudo, é isso que os meninos (e os homens em geral, mas não todos e nem sempre, na vida social) fazem nesta sala de aula. No entanto, nem todos os meninos têm essas projeções pessoais e nem por isso deixam de ser meninos, da mesma forma que Márcia não deixa de ser mulher, pelo fato de fazer uso de projeções pessoais associadas à identidade masculina. “E se as meninas forem encorajadas a ser mais assertivas e a adotar táticas conversacionais mais associadas às dos meninos, não serão elas vistas como desviantes?”, pergunta Swann (1996). Como lidar com o fato de que o padrão de sucesso na vida social, na nossa cultura, está diretamente vinculado ao poder, na forma de capital simbólico de diferentes naturezas, postos em uso situadamente, conforme as avaliações recíprocas que os participantes fazem de si e dos outros? Além disso, também por questões sócio-históricas, como dissociar poder de masculinidade, quando se aprende desde muito cedo quem é mais poderoso, no conjunto das relações de poder às quais estamos todos, homens e mulheres submetidos?

Essas questões, embora sem resposta, são cruciais para a realização de um projeto político-pedagógico responsável, se formos educadores e não apenas profissionais da educação. Tendo em vista o conjunto das relações sociais apoiadas na desigualdade, juntamente com as demais formas discriminatórias que fogem ao modelo ‘homem branco, jovem e heterossexual’ em torno do qual são avaliadas as demais categorias sociais, o papel da escola na problematização desse constructo pode fazer a grande diferença para todos os envolvidos nas práticas educacionais.

Mesmo levando em conta as identidades sócio-históricas construídas no interior das comunidades sociais das quais esses meninos e essas meninas fazem parte, provavelmente apoiadas na oposição binária homem/mulher com o privilegiamento da masculinidade, é previsto e recomendado pelos elaboradores das políticas pedagógicas que a questão receba um

tratamento que desnaturalize as desigualdades, favorecendo oportunidades democraticamente distribuídas entre os participantes para o exercício da cidadania.

Na medida em que essa preocupação não parece fazer parte do repertório pedagógico nessa aula de inglês, perde-se assim, além da oportunidade de construir conhecimento relevante na língua inglesa, a oportunidade de contribuir para uma democratização das relações de gênero, com implicações para a vida futura desses meninos e meninas. Ao contrário, se consolidam as desigualdades que, em última instância, repercutem como uma perda para o conjunto da sociedade na direção de um projeto mais amplo de justiça social.

6.5.2.3 Os objetos desaparecidos

Rodrigo se levanta e começa a percorrer a sala à procura do seu livro. Um colega dirige-se ao professor, avisando que o livro do Rodrigo desapareceu.

Segmento 11 (13.11.03)

- 01 **Alex:** ó professor, pegaram o livro de inglês do Rodrigo
 02 **Fernando:** ahnn?
 03 **Rodrigo:** pegaram o meu livro de inglês!
 04 **Fernando:** ahnn? Quem pegou?
 05 (várias falas, gritos, acusações)
 06 **voz de menino:** eu vou lá chamar a diretora
 07 **Fernando:** assim, ó, QUEM PEGOU OLIVRO DO RODRIGO?
 08 (falas entre os meninos, mas nenhuma endereçada a Fernando)
 09 **Fernando:** SE NÃO APARECER eu chamo a Lucinha aqui e não sai
 10 ninguém antes de aparecer o livro
 11 **Nana:** ó sor, ó sor, ta sem::pre sumindo coisa aqui dentro::
 12 **Fernando:** ahh sim, mas só que hoje sumiu o do Rodrigo
 13 **voz de menino:** chama a diretora
 14 **Alex:** Rodrigo, não deixo no pátio, Rodrigo?
 15 **Rodrigo:** [não deixei, não]

Os colegas que cercam Rodrigo sugerem que ele vá até à porta da sala. Do lado de fora, Rodrigo encontra o seu livro e reage da seguinte forma:

Segmento 12 (13.11.03)

- 01 Rodrigo:** (para Milton) quem botou? FOI TU MESMO foi tu
02 Alex: (para Fernando) foi ele, ele pegou o livro dele
03 Rodrigo: ó meu (pausa) VAI TOMAR NO CU, meu::

Com esta atividade, Rodrigo conseguiu centralizar a atenção do professor e dos colegas por aproximadamente 8 minutos. Ao sustentar o piso conversacional de Rodrigo, Fernando aproveita para dar mais uma demonstração de força, ameaçando a face da turma toda, em favor da recuperação da face de Rodrigo. Descoberto o autor do sumiço, Rodrigo devolve a ameaça à sua face com outra, à face do autor, expressa num palavrão. Na construção das identidades de gênero, o uso de palavrão parece fazer parte construção da identidade de masculinidade, perfeitamente tolerado por Fernando, pelos demais participantes e pelo endereçado, um aspecto fundamental de como se co-constroí sentido através de vários recursos, além da linguagem, da mesma forma que se configuram identidades.

Numa outra situação, quando desapareceu o caderno de Elisa, o desdobramento do evento teve outra orientação. Ao dar falta do seu caderno, Elisa se levanta e vai discretamente até a mesa de Fernando dar queixa de que alguém escondeu seu caderno. Fernando parece indiferente. Elisa vai de classe em classe perguntando pelo seu caderno. A aula está quase terminando. Elisa olha apreensiva para o relógio. Antes que os colegas comecem a se aprontar para ir embora, Elisa muda de enquadre:

Segmento 13 (03.10.03)

- 01 Elisa:** ninguém viu meu caderno do mickey?
02 (.)
03 Elisa: alguém viu meu caderno do mickey?
04 (.)
05 Elisa: NINGUÉM VIU MEU CADERNO DO MICKEY? Tem um mickey na capa?
06 (.)

A aula termina, todos se levantam, vão saindo da sala, o caderno de Elisa não aparece e fica tudo por isso mesmo.

Elisa não conseguiu o alinhamento de ninguém para seu piso conversacional. Iniciada discretamente ao se dirigir a Fernando e depois aos colegas, a atividade de Elisa não consegue co-sustentação de ninguém. Depois de ir de classe em classe, individualmente, Elisa muda de postura e, na terceira tentativa, brada, sem sucesso, pelo caderno do Mickey.

Se comparado ao evento do livro do Rodrigo, o sumiço do caderno de Elisa pode ser analisado como uma complexidade que transcende o momento situado. Se, como sugerem Schegloff, Erickson , etc as formas diferenciadas de fala-em-interação, o uso dos turnos de fala, quem, quando, para quem e em que circunstância se fala, como os pisos são sustentados, evidenciam quem somos, quem pensamos que os outros são, quem os outros pensam que nós somos, Elisa experienciou uma grande frustração em relação à sua auto-imagem pública.

Comparando as duas situações, é preciso considerar também a localização das mesmas na atividade de sala de aula. A que envolveu Rodrigo se situou durante a aula e a de Elisa, nos minutos finais, cada qual com enquadres anteriores que podem ter tido relevância na orientação dos participantes, ao julgar suas participações. Mas, o fato é que, acrescido de outros eventos observados, nos quais Fernando privilegia a co-sustentação das identidades dos meninos, no resultado dessa atividade de Elisa fica evidente o pouco poder que ela detém. A não-adesão de nenhum colega à sua atividade e a não-recuperação do caderno lesam Elisa duplamente: se comparada à sustentação recebida por Rodrigo num evento similar, no qual a solidariedade da turma contribui para o desfecho positivo, com direito a palavrão, a de Elisa evidencia a sua deficiência de capital social, expressa na não-solidariedade, e a perda material do caderno em si. Provavelmente, o caderno reapareceu em outro momento, já que o evento, como o que envolveu Rodrigo, faz parte do jogo de forças atuando nessa turma. A supressão

temporária de bens materiais é uma parte simbólica desses jogos que permeiam o exercício das relações de poder.

6.5.3. Um flagrante da pesquisadora

Na primeira sessão de gravação das aulas de Fernando, usei um tripé sobre o qual posicionei a filmadora. Apesar de já termos tido contato e de eu ter assistido a duas aulas sem gravar, a familiaridade comigo deixou os meninos ainda mais à vontade para se aproximarem, ajudar a montar o equipamento, observar e tentar tocar a filmadora. Iniciada a aula e a gravação, os meninos permaneceram ali, ora observando na tela o que estava sendo gravado, ora se posicionando em frente a ela, fazendo caretas, gestos obscenos, mandando recados ofensivos uns para os outros. Fernando perdeu o controle e enxotou todos para os seus lugares. Não interrompi a gravação porque já tinha antecipado que a primeira gravação seria desse modo. Passaram-se alguns minutos e outros meninos se aproximaram com os mesmos procedimentos. Isso se repetiu até a metade da aula, mais ou menos, quando Fernando começa a chamar quem já terminou o exercício para ir ao quadro. Nesse momento, Amália se aproxima timidamente, mas recua, com medo de estar fazendo alguma coisa errada. Aceno para que ela se aproxime e mostro a tela da filmadora. Elisa e Mônica levantam-se, mas permanecem em seus lugares, voltadas para a filmadora. Aceno para elas se aproximarem também e aos poucos, todas as meninas, a meu convite, foram se alternando, na curiosidade de ver de perto o que eu estava fazendo. Quando a aula terminou, ficamos uns minutos vendo o material gravado, uns empurrando os outros para conseguir se aproximar da minúscula

telinha da filmadora digital, com a promessa de que eu passaria para uma fita VHS para que todos pudessem ver na televisão.

A constatação de que o equipamento é irreversivelmente invasivo, especialmente posicionado como estava, no canto esquerdo da sala, voltado para a turma, me levou a algumas alterações na gravação seguinte. Avaliei a reação da turma como absolutamente normal, inclusive os comportamentos diferenciados dos meninos e das meninas em relação à minha atividade. Prevendo que a segunda gravação ainda provocaria alguns tumultos, mudei o posicionamento da filmadora para o fundo da sala, acoplada ao tripé. Na terceira, resolvi abandonar o tripé e manter a filmadora na mão, podendo mudar mais facilmente de posição, fazendo as tomadas a partir do fundo da sala. A ausência do tripé e essa mudança do meu posicionamento de gravação provocaram o seguinte piso conversacional, iniciado por Fabrício, num momento em que eu estava próxima a ele:

Segmento 14 (09.10.03)

- 01 **Fabrício:** sora, há quanto tempo a sora tem essa máquina?
 02 **Pesquisadora:** não é minha (pausa)é do meu irmão
 03 **Fabrício:** que legal::
 04 **Pesquisadora:** legal, né?
 05 **Fabrício:** o problema é que não aparece o som, né?
 06 **Pesquisadora:** claro que aparece
 07 **Alex:** (se aproxima de Fabrício) tu não conhece?
 08 **Fabrício:** naQUEla outra nã::o aparecia::
 09 **Alex:** aparecia! Tu não te lembra?
 10 **Fabrício:** não não aparecia
 11 **Pesquisadora:** vocês é que faziam uma gritaria (enquanto assistiam)
 12 (pausa) por isso não aparecia
 13 **Alex:** sora?
 14 [(Mônica se aproxima)]
 15 **Mônica:** quando é que a gente vai gravar o nosso desfile?
 16 **Pesquisadora:** vamos marcar (pausa) a gente marca aí o dia
 17 **Alex:** [sora?]
 18 **Mônica:** ok(se afasta, acenando afirmativamente com a cabeça e
 19 levantando o polegar)
 20 **Alex:** [sora, ó sora]

Na observação das gravações, ao mesmo tempo em que fiz um levantamento das atividades paralelas à atividade proposta por Fernando em cada aula, das alocações e tomadas de turno, das interrupções e dos atos de ameaça à face, também fiz uma análise reflexiva da minha participação nas produções de identidade.

Apesar de todo o cuidado em não causar danos além dos que já estava causando à face de Fernando, a minha sustentação ao piso de Fabrício não deixa de ser problemática nesse sentido. No entanto, o que me fez refletir sobre esse segmento foi a percepção do dano causado à face de Alex, por não ter co-sustentado seu piso, iniciado na linha 13, embora iniciado antes da aproximação de Mônica. Ao perceber que Mônica se dirigia a mim, me posicionei corporalmente em direção a ela, me alinhando a ela. Alex só passa a ser co-sustentado por mim depois que Mônica termina o que veio fazer, na linha 20, depois da terceira tentativa de Alex, com duas interrupções, sem sucesso.

Avalio duas razões absolutamente inconscientes para a minha decisão de ignorar Alex: uma, demonstrar solidariedade com Mônica, valorizando a atividade que ela iniciava, em detrimento da de Alex, e a outra, uma espécie de retaliação a Alex, por ter tomado o turno de Fabrício e por fazer uso da interrupção do turno alheio.

Como pode ser verificado ao longo de todas as gravações, a interrupção como um ato potencialmente danoso à face de quem é interrompido, é uma estratégia largamente utilizada pelos meninos, principalmente ao confrontarem a identidade institucional de Fernando, mas também entre si e em relação a mim, ao me avaliarem com uma identidade associada a de Fernando, ou simplesmente, a de adulta.

Ao me alinhar a Mônica, de certa forma, estava compensando o permanente descuido com as faces de todas as meninas da turma, rotineiramente submetidas a danos.

No desenvolvimento dessa atividade, Fabrício só consegue recuperar o piso depois de vários turnos de Alex:

Segmento 15 (09.10.03)

- 01 **Fabrcio:** qual é a outra câmera que a senhora tem?
02 **Pesquisadora:** só esta
03 **Fabrcio:** na aula passada era essa também?
04 **Pesquisadora:** essa mesma

Só nesse momento me dei conta que Fabrcio, pelo fato de eu não estar usando o tripé, tinha avaliado que eu estava usando uma nova filmadora. Era esse o sentido que ele tentava negociar comigo, além de se ocupar durante a atividade institucional de Fernando, já que Fabrcio não tinha material.

6.5.4 Um evento de Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA)

Avaliado como um padrão dominante, presente em dados colhidos numa grande variedade de situações instrucionais, o padrão interacional denominado IRF (*Inquiry/Response/Feedback*), ou seja, Iniciação/Resposta/Feedback, ou, nos termos de Hall, (2002) Iniciação/Resposta/Avaliação (IRA), se caracteriza pela seqüência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação, como já apresentado no capítulo 2. Se analisado na perspectiva da ALE, o IRA é um recurso largamente usado pelo professor para manter o controle da atividade, desempenhando um papel quantitativo mais relevante do que modificações da interação. Um aspecto crucial desse padrão é a distribuição desigual de poder, concentrada no professor, que, além de fazer uso de mais turnos, é quem inicia o piso conversacional.

Na sala de aula de Fernando, no entanto, raras oportunidades foram observadas de uso do padrão IRA em interação que fizessem uso do recurso linguístico na língua inglesa. O segmento abaixo é uma das poucas interações com essa evidência:

Segmento 16 (04.11.03)

- 01 **Fernando:** ó, aqui, pessoal, vamos corrigir
 02 (.)
 03 **Fernando:** *he's tall and::::*
 04 **vozes em coro:** [THI:::N]
 05 **Fernando:** *He's tall and thin*
 06 **Fernando:** *She's short and ::::*
 07 **vozes em coro:** [FAT]
 08 **vozes em coro:** [HEAVY::]
 09 **Fernando:** é *heavy*, pessoal, *she's short and heavy*
 10 gente na verdade *heavy* é pesado (pausa) gordo é::::
 11 **vozes em coro:** [FA:::::T]
 12 **Fernando:** (escrevendo no quadro) *fat* (pausa) então é assim:
 13 *He's tall and thin. (pausa) She's short and heavy.*
 14 *(pausa) She's tall and thin. (pausa)*
 15 *He's short and heavy.*
 16 repitam comigo (pausa) *she's short and thin:::*
 17 **vozes em coro:** *she's: short and thin:::*
 18 **Fernando:** *he's: tall and thin*
 19 **Milton:** [*he's: tall and fat::*]
 20 **Fernando:** (para Milton) só pra aparecê (pausa) só pra fazê
 21 gracinha
 22 **Milton:** (sorri, olhando para a turma)
 23 **Fernando:** *he's: short and thin:::*
 24 **vozes em coro:** *he's: short and thin:::*
 25 **Milton:** *HE'S: SHORT AND THIN:::*

Fernando inicia o turno elicitando a resposta, linha 3, respondida na 4 pela turma em coro e confirmada por ele na linha 5. Em seguida, Fernando dá início a uma nova elicitación, na linha 6, seguida de duas respostas sobrepostas nas linhas 7 e 8, com o respectivo *feedback* na 9, seguido de um reparo. A partir daí, Fernando faz uma atividade de repetição, em coro, do exercício, agora, já corrigido. Na linha 19, Milton faz uma sobreposição, propositalmente diferente do que Fernando estava modelando e recebe uma repreensão. Ao desafiar a identidade institucional de Fernando, Milton está sendo lesado na própria face e, ao mesmo tempo, está consolidando sua identidade de 'aluno problema'. Apesar dos danos, Milton não

desiste e passa a repetir o que está sendo modelado falando muito mais alto do que os demais, resistindo, assim, ao alinhamento a Fernando.

Ao longo das atividades típicas da aula de língua inglesa, especialmente na correção da tarefa no quadro, a predominância do padrão IRA se realiza em português, portanto, não evidenciando que contribuição possa ter para a ALE.

6.5.5 *O fashion show das meninas, uma atividade de role play*

Quando Fernando, constrangidamente, me confessou que tinha entendido que eu só gravaria ‘coisas ensaiadas antes, sabe, assim, um diálogo’, negocieei com ele e com a turma que, quando eles tivessem alguma coisa específica que quisessem gravar, eles me avisariam e a gravação seria realizada. Imaginei que isso aconteceria naturalmente ao longo do semestre, durante as aulas. Na minha expectativa, *role plays* deveriam ser uma atividade típica das aulas.

O semestre foi se desenvolvendo e apenas uma situação de *role play* aconteceu, justamente num dos dias em que a aula não estava sendo gravada. Nesse dia, Fernando trouxe um aparelho de som que não funcionava e foi trocado por um segundo que também não funcionava. Sugeri a Fernando que nós mesmos poderíamos apresentar o diálogo de introdução da unidade 7, ‘What’s this?’, para a atividade de escuta e compreensão auditiva, com a colaboração de mais um aluno, já que o diálogo original envolvia dois meninos e uma menina. Após nossa apresentação e a verificação da compreensão, seguindo a atividade do livro, a turma recebe a orientação de pegar os cadernos e fazer o exercício escrito. Enquanto faziam o exercício, aos pares, várias duplas reproduziam o diálogo em voz alta, repreendidos por Fernando, pois a atividade deveria ser silenciosa. De qualquer modo, considerei a

iniciativa dos alunos como uma situação de uso dos recursos comunicativos para alcançar seus objetivos, que permitiu a eles experienciar outras vozes sociais, outras identidades sociais, não só em termos de recurso lingüístico, mas de enquadre e de posicionamento interacional, segundo os princípios do *role play*, mesmo não autorizado. Outra situação de *role play* se apresentou na gravação do projeto extra que a turma resolveu, por iniciativa própria, me apresentar.

No início de novembro, lembrei à turma que eu continuava aguardando a atividade da escolha deles para gravar. As meninas já tinham se organizado e expuseram seu projeto: ‘um desfile de modas, que aí a gente também aprende como se diz as roupas em inglês’, argumentaram elas, mas só das meninas. O exercício de poder em determinar a exclusão dos meninos pode ser avaliado como um ato de compensação das faces danificadas das meninas, ao mesmo tempo em que se configura como uma definição de atividade associada à feminilidade. Perguntados por mim se queriam participar, a maioria dos meninos pareceu surpresa. Resolveram ali, na hora, que iam apresentar um campeonato de *super spinners*, um tipo de pião inspirado na série “O senhor dos anéis”, que todos eles têm, uns, originais, mas a maioria, pirateados. Perguntei se a atividade envolvia algum tipo de fala em inglês. “Não precisa. O nome do jogo já é inglês. Não chega?”. Propus que eles pensassem que tipo de conversas eles normalmente teriam durante o jogo e como essa conversa seria se tivesse alguém jogando que só falasse inglês.

No dia programado, Mônica, Elisa, Amália, Luciana, Priscila, Ana, Nana, Marisa, Renata e Carol vieram com sacolas de roupas para fazer um desfile, após o horário das aulas. Mônica e Amália trouxeram uma lista de palavras relacionadas às peças de vestuário que pretendiam usar, mas estavam inseguras de como pronunciá-las. Também tinham decidido não iam permitir a presença dos meninos, porque iam desfilarem com diversas roupas, inclusive de praia, e os meninos, por experiência anterior, de outras atividades de palco (concurso de

rainha, princesa, prenda, etc), “só iam ficar dizendo gracinhas”. Negociamos, então, que os meninos aguardariam a sua vez de serem gravados, após a atividade das meninas. Enquanto o desfile era gravado, eles poderiam ensaiar a atividade deles.

À medida que as meninas negociavam quem ia usar o quê no desfile, e como as palavras em inglês deviam ser pronunciadas, fui escrevendo no quadro seus nomes e as peças de vestuário correspondentes. Como prometido, só comecei a gravar quando fui autorizada e interrompia a cada sinalização delas, me alinhando aos seus pisos conversacionais. As meninas fizeram o desfile, a portas fechadas, com mil interrupções dos meninos do lado de fora, batendo na porta e tentando ver pelas janelas. Fiz a narração do que chamamos de *fashion show*, gravei, fiz uma cópia e dei de presente para elas.

Na hora de gravar o campeonato de pião, os meninos tinham se dispersado. Encontrei Moacir na saída da escola que me perguntou se poderíamos gravar na próxima aula. No entanto, na aula seguinte, a turma tinha um passeio programado fora da escola e restava apenas mais uma aula antes das provas finais. Apesar da minha disponibilidade de ir em horários que eles sugerissem, a gravação do campeonato de *super spinner* nunca aconteceu.

O *fashion show*, assim, se configurou como uma atividade generificada de *role play*, através da qual as meninas exercitaram identidades femininas imaginárias de modelo, inspiradas na personagem da novela que todas assistiam e também praticaram o recurso lingüístico em inglês sobre vestuário. Por outro lado, ao impor a exclusão dos meninos, realizaram um ato de compensação de face, freqüentemente danificada pela não sustentação regular das suas iniciativas na sala de aula, pelo professor, em privilégio das dos meninos.

No conjunto dos padrões de feminilidade e masculinidade, convencionados nas comunidades sociais desses participantes, a atividade proposta pelas meninas também pode ser analisada como um alinhamento delas a um padrão social aceito como marcadamente feminino, por isso o não alinhamento dos meninos, a não ser como platéia do evento.

6.5.6 Os andamentos de Mônica

A observação repetida das gravações à procura de situações de andamento durante as aulas de Fernando evidenciou o papel de Mônica como a participante mais competente, disponível a ajudar os colegas. Embora a turma tenha outros meninos igualmente competentes, não se observou que esses ofereçam ou sejam procurados para andamento, no decorrer das atividades para a ALE, propostas por Fernando.

No andamento, um processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente, primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa, ou resolução do problema, Mônica sustenta os pisos dos colegas indiscriminadamente. Um exemplo desses andamentos pode ser observado no segmento abaixo:

Segmento 17 (26.10.03)

- 01 **Amália:** (atravessa a sala e se aproxima da carteira de Mônica,
02 que já terminou o exercício e está ajudando Elisa)
03 **Mônica:** (vira-se para Amália e aguarda)
04 **Amália:** ô Mô::ni, isso aqui é assim? (pausa) ó (mostra o
05 caderno)
06 **Mônica:** (.) (olha o caderno e aponta) tá, é assim ó, este tá
07 certo, mas esse (pausa) esse é que nem que nem na lição
08 **Amália:** [ahn?]
09 **Mônica:** (mostrando no seu livro) que nem esse (pausa) é *isn't*
10 **Marcelo:** (sentado na carteira à frente da de Mônica, vira-se
11 para ver a página e abre o seu livro)
12 **Amália:** *isn't? isn't?* (pausa) (escrevendo no caderno) *is::n't*
13 (volta para o seu lugar)
14 **Marcelo:** (para Mônica) é porque:: pela figura, né? Ela não é:
15 go:rda
16 **Mônica:** (confirma com a cabeça)
17 **Amália:** (levanta o braço para ir ao quadro escrever a resposta
18 do exercício)

19 **Marcelo:** (volta-se para Maurício, sentado ao seu lado,
20 aguardando a confirmação)

Nesse exemplo de andaimento, a participante mais competente usa duas estratégias, em relação à Amália: marcação de aspectos relevantes, apontando discrepâncias em relação ao que é solicitado na tarefa e modelagem, oferecendo modelos que ela possa perceber, observar e imitar. Maurício se beneficia indiretamente desse andaimento, mediado por Marcelo, que aproveitou a informação passada à Amália e depois confirmada com Mônica.

Os andaimentos promovidos por Mônica são observáveis em todas as aulas, evidenciando uma identidade com base no capital de confiança que Mônica detém. Além disso, nesse discreto papel social desempenhado por Mônica reside um importante aspecto pedagógico para a aquisição do recurso lingüístico e confere à Mônica um capital social que repercute na sua liderança em outras circunstâncias. Mônica consegue, sem esforço, a aquiescência e a sustentação de seus pisos pela turma para atividades relacionadas à sua identidade de representante da turma. No entanto, mesmo detendo uma autoridade que Fernando não tem, Mônica raramente provoca danos à face de Fernando. Ao contrário, em geral, é uma das primeiras a se alinhar com ele, sustentando seus pisos e confirmando a identidade institucional de Fernando.

A observação dos andaimentos de Mônica, permeados de negociação de sentido e de IRA, me leva a crer que ela realiza a mediação para a aquisição de inglês como LE na turma 53 com mais eficiência do que Fernando, desempenhando um papel social também associado à sua identidade de gênero.

O que se segue são as considerações finais em relação aos resultados da pesquisa e as contribuições teóricas e práticas deste estudo, seguidas da minha reflexão pessoal sobre o fazer desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como principais objetivos observar, analisar e compreender as rotinas interacionais de uma sala de aula de inglês como LE numa 5ª série de uma escola municipal de ensino fundamental da área metropolitana de Porto Alegre. Metodologicamente, a situação-problema foi investigada a partir de alguns princípios etnográficos, na perspectiva de uma pesquisa qualitativa. Movida pela necessidade pessoal e político-pedagógica de problematizar a naturalidade com que é aceita a avaliação de que ‘não se aprende inglês na escola regular’, a tese se estruturou também em torno das justificativas e das perguntas apontadas no Capítulo 1.

Para realizar esse propósito, foram utilizados referenciais teóricos sociointeracionistas que contribuem para a compreensão de identidades negociadas na interação segundo estruturas de participação, com o foco no uso do turno e seus desdobramentos. Esse olhar sobre a produção de identidades na fala-em-interação permite a constatação de que as identidades são construídas no jogo interacional, que se revela permeado de relações de poder.

Conforme observado na análise das interações, coletadas em situação sem interferência de sala de aula, os dados gravados em vídeo, embora com as limitações que apresentam, evidenciam a disputa constante por identidades hegemônicas entre o professor Fernando e os alunos meninos, a preferência do professor por alocação de turno a meninos e a dominação dos pisos conversacionais e do uso de turno pelos meninos. Originalmente, a

intenção era analisar as interações entre o professor e os alunos/as e os alunos entre si, especificando meninos entre meninos, meninas entre meninas e meninos entre meninas. No entanto, dadas as limitações do equipamento de gravação, e os resultados obtidos, uma decisão teve que ser tomada: analisar prioritariamente os pisos conversacionais iniciados pelo professor e a repercussão dos mesmos em relação à turma e os pisos iniciados por alunos/as com o professor. Sempre que o material permitisse, seriam analisadas outras interações, como descrito nos segmentos analisados. Observando as gravações exaustivamente, constata-se que as pistas de contextualização, a orientação corporal, os gestos, os *footings* enfim, demonstram que há, entre meninos e meninas, uma evidência de co-sustentação de pisos conversacionais. Desse modo, respondendo às perguntas da pesquisa, submetidas ao escrutínio do ‘estranhamento do familiar’ através da análise das estruturas de participação, o estudo aponta para as seguintes conclusões:

1. a identidade institucional do professor recebe o alinhamento imediato da maioria das meninas, mas só é co-sustentada pela maioria dos meninos quando o professor faz uso da força coercitiva do seu poder institucional. O não-alinhamento da maioria dos meninos à identidade hegemônica do professor, na forma de violações do turno nas estruturas de participação (interrupções, sobreposições, ou omissão) e de não-sustentação dos seus pisos conversacionais produz uma tensão permanente que compromete o mandato institucional, ou seja, o desenvolvimento de procedimentos que promovam a aquisição da LE;

2. a preferência do professor em selecionar os meninos, na atividade de escrever as respostas do exercício no quadro, em resposta à pergunta “quem já terminou?”, apesar de tanto meninos como meninas se auto-nomearem, produz danos às faces e aos *selves* das meninas, contribuindo para a hierarquização social de pares opostos que favorece a identidade de gênero masculina;

3. nas interações professor-alunos/as, a maior frequência do uso do turno por meninos, tanto por nomeação, quanto por violações de turno, interrompendo o professor, ou se sobrepondo à sua fala, sugerem que nesse ecossistema político os meninos falam mais, dominam os pisos conversacionais e iniciam atividades mais do que as meninas;

4. as atividades de sala de aula, paralelas à atividade institucional, são determinadas pelos meninos, que utilizam estratégias de produzir pequenos conflitos entre si, ou de estabelecer pisos conversacionais sobre seus interesses específicos. Com essas estratégias, os meninos atraem a atenção do professor mais frequentemente do que as meninas, como é observável não só nos pisos conversacionais, mas também na orientação corporal e no direcionamento do olhar do professor;

5. as meninas sofrem mais danos à face provocados pelo professor, pela não-sustentação de suas iniciativas de tomada de turno do que os meninos; as ameaças e os danos à face dos meninos mobilizam, nos atingidos, estratégias de recuperação e compensação e recebem a solidariedade dos pares. A maioria das meninas raramente usa estratégias de recuperação ou de compensação de danos à face.

6. as iniciações de pisos conversacionais entre meninos e meninas, em duplas, embora visíveis, mas pouco audíveis, são, em geral, reciprocamente co-sustentadas, sendo a maioria iniciada por meninos;

7. o significado dessas ações para os participantes adquire diferentes contornos, porque repercute diferentemente, segundo os modos como as identidades situadas são negociadas. Da parte do professor, significa constantes danos à sua face, causados pelos que não o co-sustentam; para os que o co-sustentam, também significados danos às suas faces, na medida em que essa co-sustentação nem sempre é valorizada; para os que não o co-sustentam significa a consolidação do poder de dominar o ecossistema político da sala de aula.

É nessas condições que se constrói o envolvimento dos aprendizes de LE da turma 53 nas várias formas de práticas comunicativas da sala de aula, uma arena de disputa de poder por identidade hegemônica de controle das atividades. O esforço empreendido pelo professor Fernando para a manutenção do seu poder institucional, de um lado, e o não-alinhamento dos alunos meninos a essa identidade projetada do outro, caracterizam as interações dessa sala de aula como jogos de poder que produzem identidades através do discurso.

A co-construção de conhecimento na língua inglesa, assim, passa a ser uma atividade secundária nesse cenário de confrontação aberta de identidades hegemônicas, no qual, em última instância, estão sendo produzidas identidades de gênero estereotipadas de meninos dominadores e meninas submissas, construídas nas práticas da sala de aula através de relações de poder. No entanto, a evidência de que os meninos dominam o uso do piso conversacional não é uma constatação livre de problematização. O fato de Fernando, o responsável formal pela alocação dos turnos numa instância institucional como a sala de aula, preferencialmente alocar o turno aos meninos contribui para essa situação, facilitando a dominação dos meninos. Assim, o uso dos turnos de fala, quem, quando, para quem e em que circunstância se fala, evidenciam uma hierarquia, em termos de capital social, segundo a qual esses interagentes se avaliam e, a partir daí, se co-sustentam ou não. Esses aspectos do uso da linguagem configuram relações de poder em torno das quais se co-constrói sentido através de vários recursos, além da linguagem, da mesma forma que se configuram identidades.

Os princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCNs para o ensino de inglês como LE foram raramente observados na condução das aulas de Fernando. No entanto, o desempenho da aluna Mônica supre em parte essa lacuna. Além de contribuir para a produção de ZDP, Mônica fornece o andaimeito (*scaffolding*), o processo de negociação interacional no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa, ou resolução do

problema, valendo-se das estratégias de marcação de aspectos relevantes e de modelagem. A relação binária professor/aluno/a também fica problematizada em relação aos atributos institucionais de cada uma, na medida em que Fernando tem dificuldade em manter a sua autoridade e através dela, mediar a aquisição da LE conforme o mandato institucional, não conseguindo a adesão aos seus pisos e tampouco a aquiescência à sua autoridade.

Da mesma maneira que são raramente observáveis as orientações pedagógicas sociointeracionistas para as aulas de língua inglesa, não é visível a confirmação da Hipótese Interacionista, apoiada na negociação de sentido para a ALE. O emprego do padrão IRA, típico de salas de aula em geral, acontece nas rotinas de manutenção do controle das atividades institucionais, em português, mas raramente em inglês. Ainda assim é problemático afirmar que não ocorre a ALE na turma 53.

O que é possível perceber pela observação participante das aulas da turma 53 é que muitas oportunidades para o desenvolvimento de atividades relevantes para a construção de conhecimento são desconsideradas, da mesma maneira que são desconsiderados os interesses dos participantes alunos. Por outro lado, seja pelo andamento proporcionado por Mônica, seja pelo insumo em língua inglesa ao qual todos nós estamos cotidianamente expostos na vida social pela imposição econômica dos Estados Unidos, esses alunos detém um capital lingüístico que lhes permite realizar as atividades de consumo da cultura americana através da música, da televisão, do cinema, dos vídeo-*games*, dos brinquedos eletrônicos, etc. Assim, o que é possível afirmar é que há um descompromisso com a educação lingüística de qualidade, apesar das recomendações dos PCNs, e com a promoção de cidadãos críticos, conforme o projeto político-pedagógico da escola.

Implicações teóricas deste estudo

A inclusão de referenciais teóricos multidisciplinares para a compreensão do que acontece numa sala de aula de inglês como LE numa escola pública enriquece as possibilidades de análise por uma diversidade de ângulos usualmente não considerados pelos estudos tradicionais em ASL. Através da abordagem qualitativa de pesquisa segundo alguns princípios etnográficos, revelam-se relações de poder no interior das disputas por hegemonia no controle das atividades de sala de aula, dificultando o cumprimento do mandato institucional. Esse desvelamento é possibilitado pela análise das interações face a face, pois a natureza sociointeracional da linguagem determina o uso da linguagem na vida social, levando em consideração quem é quem na interação e os significados possíveis de serem construídos no momento em que essa se realiza. “Todo o significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes” (PCNs p. 27) da prática social. A percepção que temos de quem somos e de quem o outro é no momento situado é determinante para a escolha das formas de participação, de inclusão, ou de exclusão e de enfrentamento interacional. Essas percepções que definem as pessoas segundo identidades fixas (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variante estigmatizada, ou de prestígio, etc.) podem ser negociadas, ou fixadas interacionalmente.

Uma educação lingüística de qualidade deve levar em consideração esse aspecto como primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária, na qual a diferença não produza a desigualdade. Pode-se ensinar a língua com ênfase na competência lingüística (entender, falar, escrever, ler) e estaremos reduzindo o trabalho de “educar em linguagem”, porque os que não falam, ou escrevem, de acordo com as normas gramaticais, são

considerados incultos e sofrem os preconceitos que tradicionalmente se perpetuam na escola, como no exemplo analisado. Nessa perspectiva, fracasso escolar é responsabilidade da escola, que impõe padrões culturais da classe dominante, inadequados à cultura dos alunos (SOARES, 1996). Um trabalho educativo responsável deve levar em conta que a percepção que temos do mundo funciona como uma lente através da qual interpretamos o que vemos segundo nossas experiências, valores, crenças, etc. Compreender o outro não significa tornar-se o outro, mudar de identidade, absorvendo a identidade do outro. Vivemos num mundo onde as fronteiras culturais estão se tornando cada vez mais flexíveis pela facilidade do contato proporcionado pelos meios eletrônicos de comunicação (CANCLINI, 1996). Isto não significa que está se construindo uma cultura global, mas que o contato entre culturas está gerando oportunidades de percepção de outras culturas e absorção de aspectos entre elas sobre os quais não se tem nem controle nem a percepção clara de suas repercussões. Os desafios de promover cidadãos críticos nesse universo desterritorializado de culturas híbridas é responsabilidade do conjunto das instituições sociais. Inserida nessas instâncias, espera-se que a escola faça a sua parte, não exatamente da forma que Fernando entende a sua, mas estabelecendo a mediação entre as identidades sócio-históricas dos participantes, negociadas interacionalmente, e os saberes e competências relevantes para um projeto político contemporâneo mais amplo, de mudanças urgentes para um mundo menos injusto.

Por fim, a contribuição de categorias sociointeracionistas de análise para as interações da sala de aula observada neste estudo provoca o desvelamento de acontecimentos rotineiros de enfrentamentos das identidades institucionais que em algum momento da vida profissional os professores sofrem: os ‘problemas de disciplina’. Entendidos como acontecimentos que dificultam a realização do mandato institucional, se observados em termos de estruturas de participação, por exemplo, essas projeções que os participantes alunos fazem de si em relação ao participante institucionalmente mais poderoso, inverte as relações de poder, fragilizando a

face e o *self* do professor. No entanto, esses mesmos participantes alunos, em geral meninos, especialmente os do presente estudo, provêm de classes socialmente menos privilegiadas, confinadas a um acesso restrito aos bens sociais. A situação de membros sem poder na vida social fora da escola adquire assim um contorno contraditório. Essas identidades transportáveis, que antecedem esses alunos e os rotulam como deficientes culturais, postas em jogo nas interações institucionais de sala de aula, criam um conflito para o qual os professores não estão preparados. Fernando se queixa da falta de respeito e educação, quando não consegue o alinhamento desses meninos às atividades que propõe, mas nunca se questiona sobre a relevância dessas atividades. Tampouco é questionada a adequação dos materiais que utiliza nas suas aulas. O acesso que eu tive a esses alunos através das entrevistas individuais evidenciou que a maioria tem consciência da importância da língua inglesa no seu futuro, enquanto capital simbólico desejável, ao mesmo tempo em que contribuiu para delinear o descompasso entre dois projetos que não se alinham: o que deveria ser uma educação lingüística, em oposição a um ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas. O último recurso da resistência à identidade institucional, na economia política da sala de aula, é o protesto na forma de recusa da moeda corrente essencial a esse sistema, a aprendizagem. Nessa turma, ao menos, a recusa é ao que o professor oferece. No conjunto desses acontecimentos de confrontação da identidade institucional do professor, resta a frustração, que atinge a ambas as partes e contribui para que se naturalize a avaliação de que não é possível se aprender e se ensinar inglês nas escolas públicas.

Este estudo, realizado com o intuito de problematizar esse senso comum, se conclui com mais perguntas do que respostas, como é de se esperar de um estudo inspirado na necessidade de desconstruirmos o que nos é tão familiar, através de uma aproximação etnográfica. O que se espera é que os resultados apontados sensibilizem educadores da linguagem para a necessidade de incluir novos olhares, como os aqui sugeridos, às suas

práticas pedagógicas. Finalizo estas considerações finais, avaliando algumas limitações deste trabalho.

Limitações desta pesquisa

Realizar um trabalho a partir de dados coletados por gravação em vídeo e áudio acrescenta ao conjunto deste trabalho aspectos que merecem algumas considerações. A primeira diz respeito aos aspectos técnicos, que, mesmo com o cuidado da preparação em relação ao manuseio do equipamento, antes de ir para campo, imprevistos das mais diversas naturezas acontecem: a bateria acaba, a extensão é curta demais, alguém aperta a tecla *pause*, o equipamento não foi posicionado adequadamente, etc., causando a má qualidade dos resultados, perda de tempo e de material. Também relacionada a questões técnicas, a qualidade do material coletado para este estudo ficou afetada, na medida em que, para conseguir captar todas as conversas que aconteceram nessas aulas, só um microfone individual, ou outros equipamentos mais sofisticados e ainda mais invasivos, para dar conta de tantas vozes. Nas condições em que a coleta foi realizada, então, algumas das conclusões se apoiaram nos aspectos visíveis das ações dos participantes, analisadas como pistas de contextualização.

Uma segunda consideração diz respeito às convenções de polidez e às ameaças e danos recíprocos às faces dos envolvidos. Mesmo com a permissão para realizar as gravações e as negociações de como as mesmas seriam executadas, como pesquisadora, me senti sempre como uma intrusa, da qual o professor e os demais membros do corpo docente queriam se ver livres. Tentativas de compensar os danos causados às faces dos outros acabaram causando danos à minha, me exigindo um grande esforço para não causar

interferências maiores das que já estava causando. A sensação de alívio, ao concluir o trabalho de gravações, me fez avaliar o quanto foi penoso compartilhar essas experiências escolares. De qualquer forma, sou grata a Fernando e à turma 53 por permitirem que eu realizasse este estudo, com a expectativa de, algum dia, poder compartilhar com eles estas reflexões.

Por fim, considero a análise dos resultados deste estudo como uma possibilidade, dentre outras, de se olhar esses acontecimentos, mediada também pelas minhas lentes pessoais, em nenhum momento nem neutras nem definitivas. Da mesma forma que a interação é situada e os significados co-construídos, este é o resultado da percepção de uma situação, num dado momento, que poderá sempre ser re-significada e desdobrada em infinitas outras percepções. Assim, concluir uma tese, na verdade, é uma mera formalidade, já que o processo de reflexão que desencadeia é mais um novo começo do que uma conclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-24, 2003.
- ALLWRIGHT, R.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ASSIS-PETERSON, A. A. *Sotaque: apagar ou mostrar?* Palestra. FILE III, Pelotas, 2004.
- BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARKER, C.; GALASINSKI, D. *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. Londres: SAGE Publications, 2001.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1990.
- CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CAMERON, D. *Feminism and linguistic theory*. New York: Palgrave, 1992.
- _____. *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications, 2001.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- _____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.
- CASTANHEIRA, A. P. *O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como língua estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalho em Lingüística Aplicada*, Campinas, (17), p. 133-144, jan/jun., 1991.

- CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the teaching of english as a foreign language. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, p. 29-36, 2001.
- CHAUDRON, C. *Second language classroom: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CHAUÍ, M. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHEEK, J. *Postmodern and poststructural approaches to nursing research*. London: Sage Publications, 1999.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Language and power in Bourdieu: on Hasan's "The Disempowerment Game", *Linguistics and Education*, 10 (4), p. 399-409, 2000.
- CLARK, H. O uso da linguagem. In: AZEVEDO, N. O.; GARCEZ, P. M. (Trad.). *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- COATES, J. *Women, men and language*. Londres: Longman, 1986
- _____. ; CAMERON, D. *Women in their speech communities*. Londres: Longman, 1996.
- COELHO, R. A. B. *Interactional behaviour in the communicative classroom: the effects of task and participation patterns on the negotiation of meaning*. 1997. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- COIMBRA, A. M. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 209-232, 2003.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of brazilian teachers of english. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, outono 1999.
- _____. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- CUNHA, A. P. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. 2003. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- DUNN, W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's zone of proximal development and krashen's i + 1: incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48:3, p. 411-442, set., 1998.
- DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DUTRA, F. S. Letramento e identidade: (re-)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-156, 2003.
- ECKERT, P. e McCONNELL-GENET, S. New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in society*, 28, p. 185-202, 1999.
- _____. *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R.; TANAKA, Y.; YAMAZAKI, A. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44 (3), p. 449-491, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning: a project of the american educational research association*. New York, London: Macmillan Publishing Company, 1990.

_____. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-18, 2001.

ERICKSON, F.; SCHULTZ. *The counselor as gatekeeper: social and cultural organization of communication in counseling interviews*. Nova York: Academic Press, 1982.

_____. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. São Paulo: Loyola, p. 215-234, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. The dialectics of discourse. *Textus*, 14, p. 231-242, 2001.

_____. *Analyzing discourse and text: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 63-70.

FIORIN, J. L. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 71-76.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' english and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, p. 237-259, 1996.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, p. 285-300, 1997.

_____. SLA property: no trespassing! *The Modern Language Journal*, 82, p. 91-94, 1998.

FONTANA, B. *O reparo na fala-em-interação na aula de inglês como língua estrangeira*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1-23, 1998.

FOUCAULT, M. *The archaeology of knowledge*. New York: Harper and Row, 1972.

_____. *Power/knowledge*, New York: Pantheon, 1980.

_____. *A microfísica do poder*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: editora Vozes, 1999.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Loyola, p. 257-264, 2002.

GASS, S. *Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don't need to be. A response to Firth & Wagner. Modern Language Journal*, 82(1), 83-90, 1998.

GASS, S. M.; VARONIS, E. M. Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In: GASS; MADDEN (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, p. 123-138, 1985.

_____. Miscommunication in nonnative speaker discourse. In: COUPLAND et al. *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

_____. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, p. 283-302, 1994.

GEBHARD, M. Debates in SLA studies: redefining classroom SLA as an institutional phenomenon. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, outono, 1999.

GERALDI, J. W. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 77-90, 2003.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S (org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1980.

_____. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Loyola, 2002a. p. 13-20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Loyola, p. 107-148, 2002b.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: _____. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

GOODWIN, M. H. *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GRADDOL, D. *The future of English?* Londres: The British Council, 1997.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. ampl. Porto Alegre: Loyola, 2002. p. 149-182.

GUMPERZ, J. e GOODWIN-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. (org.). *Language and social identity*. Nova York: Cambridge University Press, p. 1982.

HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 2001.

HALL, J. K. The role of oral practice in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 145-166, 1993.

_____. (Re)creating our worlds with words: a sociocultural perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, p. 206-232, 1995.

_____. A consideration of SLA as a theory of practice: a response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, p. 301-30, 1997.

_____. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice 2002.

- HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: _____ (Org.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-20, 2000.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 103-131, 2000.
- HEAP, J. L. Conversation analysis methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Ed.). *Encyclopedia of language and education*, 8 v., p. 217-225, 1997.
- HOLMES, J. e MEYERHOFF, M. *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell, 2003.
- HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1989.
- JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: an introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28, p. 171-183, 1995.
- JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. 2003. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- KASPER, G. "A" stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), 307-312, 1997.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 267-302, 2001.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRESS, G. Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, II, p. 267- 302, 2001.
- LAKOFF, R. Language in context. *Language*, 48, p. 907-924, 1972.
- LANTOLF, J. P. SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!" *Language Learning*, 46(4), p. 713-749, 1996.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, p. 1-32, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, 1997.
- _____. On the Scope of Second Language Acquisition Research: "The Learner Variety" perspective and Beyond - A response to Klein. *Language Learning* 48, no. 4, 551-556, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LEBRUN, G. *O que é o poder*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

- LEI DE DIRETRIZES E BASES. Ministério da Educação e da Cultura. Brasília, 1996.
- LEMKE, J. *Textual politics: discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis, 1995.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LONG, M. Inside the “black box”: methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30, p. 1-42, 1980.
- _____. Input, interaction, and second-language acquisition. In: Winitz, H (ed.). *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences, pp. 259-278, 1981.
- _____. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), p. 126-141, 1983b.
- _____. ‘Input and second language acquisition theory’. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Org.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, p. 377-393, 1985.
- _____. Construct validity in SLA research: a response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, 81(3), p. 318-323, 1997.
- _____. SLA: breaking the siege. *Plenary address to the 3rd Pacific Second Language Research Forum*. Aoyama Gakuin University, Tokyo, March, 1998.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 20 (2) jul./dez., p. 101-132, 1995.
- LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PETRI, D. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 15-45, 1998.
- _____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 131-140, 2003.
- MARKEE, N. *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage Publications, 1998.
- McELHINNY, B. Theorizing gender in sociolinguistics and linguistic anthropology. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (eds.) *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell, 2003.
- McKENNA, B. Critical discourse studies: where to from here? *Critical Discourse Studies*, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2004.
- MEYER, D. E. E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: *Cadernos Temáticos: Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- _____. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.
- _____. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002b.

- _____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-38, 2003.
- MOLLICA, M. C. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 141-148, 2003.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Essex: Pearson Education Limited, 2000.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: KAPLAN, B. (Ed.). *The oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p. 115-123, 2002.
- OCHS, E. Indexing gender. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 335-358, 1997.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e da Cultura. Brasília, 1998.
- PAULA, R. C. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 181-208, 2003.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.
- _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PHILLIPSON, R.. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- PICA, T. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics*, 7, p. 1-25, 1987.
- _____. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, p. 45-73, 1988.
- _____. Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 102-122, primavera 1994.
- _____. Do second language learners need negotiation? *IRAL*, v. 34, n. 1, fev. 1996.
- PICA, T. et al. Language learners' interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 1, primavera 1996.
- PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. *Tasks and language learning; integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, p. 735-758, 1987.
- RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, p. 79-90, 2001a.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-46, 2001b.

_____. On the transdisciplinary turn in EFL teaching. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, p. 23-28, 2001c.

_____. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 175-182, 2003.

_____. *Lingüística crítica e o ensino de línguas estrangeiras*. Palestra. FILE III, Pelotas, 2004.

RAMPTON, B. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Londres: Longman, 1995.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: a case frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 164-201, 1993.

RODRIGUES, R. L. A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-88, 2003.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 249-271, 2003.

SALOMÃO, M. M. M. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 183-192, 2003.

SANTOS, M. L. P. Mulheres e a construção da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 157-180, 2003.

SARUP, M. *Identity, culture and postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHARFSTEIN, E. A. Do desamparo ao sonho: a reconstrução da identidade social de uma aluna idosa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-66, 2003.

SCHEGLOFF, E. A. On talk and its institutional occasions. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Ed.). *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 32-47, 1992.

_____. The discourse as an interactional achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), p. 165-211, 1995.

_____. When 'others' initiate repair. *Applied linguistics*, 21(1), p. 205-243, 2000.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), p. 361-383, 1977.

- SEEDHOUSE, P. The relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom. *IRAL*, v. 37, n. 1, p. 54-69, fev. 1999.
- SEEDHOUSE, P., & RICHARDS, K. *Report on BAAL/CUP Seminar Conversation Analysis and Applied Linguistics*. The British Association for Applied Linguistics, 2003.
http://www.baal.org.uk/seminar_102.htm. Acesso em 10.12.2004.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, p. 209-231, 1972.
- SHULZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE; GLATHORN (Ed.). *Children in and out of school*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, p. 88-123, 1982.
- SIGNORINI, I. Apresentação. In: _____ (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-18, 2001a.
- _____. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: _____ (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 333-380, 2001b.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.
- SOARES, M. *Linguagem e escola; uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1996.
- SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Learning*, 30, p. 73-87, 1997.
- SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*, p. 235-253, 1985.
- _____. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- SWANN, J. e GRADDOL, D. Feminizing classroom talk? In: MILES, S. (ed.). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. Londres: Longman, p. 135-148, 1995.
- SWANN, J. Talk control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation. In: COATES, J.; CAMERON, D. (Ed.). *Women in their speech communities*. Londres: Longman, p. 122-140, 1996.
- TILIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, p. 89-112, 2003.
- TSUI, A. B. M. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. *Introducing classroom interaction*. Harmondsworth: Penguin English, 1995.

- _____. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p.180-203, 1996.
- VAN DIJK, T. Racism and the press In: MILES, R. (Ed). *Critical studies in racism and migration*. New York: Routledge, p. 145-160, 1992.
- VAN LIER, L. Conflicting voices: language, classrooms, and bilingual education. in Puno. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 205-228, 1996.
- _____. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.
- VARONIS, E.; GASS, S. Nonnative/nonnative conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), p. 71-90, 1985.
- VOGT, C. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Org.). *Conversa com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 193-199, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.
- _____. The genesis of higher mental functions, In: WERSCH, J. V. (edit). *The concept of activity in Soviet psychology*. Nova York: M. E. Sharpe, 1981.
- _____. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction: a critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics*, 26, p. 215-235, 1996.
- WEST, C. ; ZIMMERMAN, D. Doing gender. *Gender and Society*, 1, p. 125-151, 1987.
- WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 1991.
- WODAK, R. (Ed). *Language power and ideology: studies in political discourse*. London: Benjamin's Publishing Company, 1989.
- WONG, J. Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21(1), 39-67, 2000a
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 7-72, 2000.
- WU, B. Towards an understanding of the dynamic process of L2 classroom interaction. *System*, 26, p. 525-540, 1998.
- ZIMMERMAN, D. H. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (Ed.). *Identity and talk*. London: SAGE Publications, p. 87-106, 1998.

ANEXOS

ANEXO I

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Pós-Graduação em Letras – Programa de Doutorado

Área: Aquisição de Segunda Língua

Orientadora: Dra Marília dos Santos Lima

Doutoranda: Ms. Beatriz Fontana

Levantamento da opinião dos docentes da escola sobre a língua inglesa

Tendo em vista a investigação que estou realizando para o programa de doutorado do qual faço parte, preciso da colaboração de vocês para um levantamento de opiniões sobre a importância (ou não) do ensino de inglês nesta escola. Tenho frequentado a escola e feito gravações em vídeo e áudio das interações de uma aula de inglês, que é o foco do meu interesse. Para o presente levantamento, não é necessário que vocês se identifiquem. Todas as informações fornecidas são confidenciais e para uso exclusivo da pesquisa. Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para os esclarecimentos que acharem necessários.

1. Tu **concordas** ou **discordas** das seguintes afirmações sobre o ensino de inglês?

- a. “Em escolas públicas, os alunos nem aprendem português direito, que dirá inglês”.

concordo () discordo ()

Observações:

- b. “Não se aprende inglês em escola pública. Tem que ir para um curso de línguas ou, quem puder, para os Estados Unidos, ou Inglaterra”.

concordo () discordo ()

Observações:

- c. “A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todos os cidadãos”.

concordo () discordo ()

Observações:

- d. “Conhecer uma língua estrangeira pode ajudar no desenvolvimento integral do aluno”.

concordo () discordo ()

Observações:

- e. “A aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta a consciência lingüística do aluno como um todo, contribuindo para o aprimoramento de seu nível de letramento”.

concordo () discordo ()

Observações:

- f. “Além de ser uma língua internacional, o inglês é a língua das tecnologias da comunicação, dos negócios e dos avanços científicos”.

concordo () discordo ()

Observações:

- g. “É muito remota a possibilidade de aluno de escola pública usar inglês no futuro. É perda de tempo”.

concordo () discordo ()

Observações:

2. Que importância o conhecimento da língua inglesa tem para ti, enquanto profissional de ensino e cidadã/ão?

- a. Não me interessa ()

- b. Não faz falta nenhuma ()

- c. Precisaria de inglês se fosse fazer mestrado ()

- d. É importante para me manter atualizada/o na minha área profissional. ()

- e. É necessário para participar de congressos internacionais. ()

- f. Conhecer inglês facilita o acesso à internet e ao uso do computador.

- g. É divertido entender as letras das músicas e os filmes em inglês. ()

- h. É importante para se ter mais consciência da própria língua. ()

- i. É uma forma de conhecer outras culturas. ()

Observações:

.....

ANEXO II

1. Quais teus pontos fortes como professor?
2. Que aspectos gostarias de desenvolver para te tornares aquele professor que tu gostarias de ser?
3. O que tu fazes quando um aluno faz bagunça, dorme na classe, perturba o andamento da aula, não traz material, não faz a lição?
4. A que tu atribuis esses comportamentos?
5. O que tu fazes quando surgem problemas de relacionamento de aluno com o professor e a que tu os atribui?
6. O que tu fazes para te desenvolver profissionalmente?
7. Como tu vêes a tua prática de sala de aula?
8. Como tu vêes o papel de inglês como Língua Estrangeira nesta escola?
9. Deveria ser diferente? Como?
10. Que comentários gostarias de fazer sobre teu trabalho, a escola, os alunos, os colegas, a direção, etc.?
11. Como tu vêes a questão do ensino de Línguas Estrangeiras e o teu papel de professor?

ANEXO III

5ª séries – 80 horas

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	TEMAS TRANSVERSAIS
<ul style="list-style-type: none"> . greetings; . how to introduce someone; . verb to be (affirm. form) . possessive adjectives; . questions with ‘what’ . family members; . demonstrative pronouns; <ul style="list-style-type: none"> . yes-no questions com o verbo ‘to be’; . personal pronouns; <ul style="list-style-type: none"> . verb to be (interr. and negative form) . numbers from 01 to 20; . expression ‘how old are you?’; . question ‘what does he/she look like?’ (personal appearance); . preposition ‘and’ . estrutura ‘what’s this?’; . indefinite articles (a/an); . prepositions of place (on, under); . questions with ‘where’; . clothing . furniture . definite article (the). 	<ul style="list-style-type: none"> . how to greet someone <ul style="list-style-type: none"> . identify the forms of the verb to be; . how to use the possessive adjectives; . identify the family members; . how to use the demonstrative pronouns; . how to answer questions with the verb ‘to be’; . how to use the personal pronouns; . to know the numbers from 01 to 20 . how to use definite and indefinite articles (the prepositions of place) 	<ul style="list-style-type: none"> . saúde . ética . meio ambiente . pluralidade cultural . sexualidade

ANEXO IV

Os PCNs e ACE

http://occawlonline.pearsoned.com/bookbind/pubbooks/aceseries_br/medialib/Pcns.doc

As propostas mais atualizadas de ensino buscam o resgate da pessoa humana, sua participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. Nesse sentido, as matérias curriculares não são consideradas como o fim em si mesmas, mas como instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver a capacidade de pensar, compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia.

Assim, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – elencam temas a serem abordados por todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Esses temas abrangem a maior parte das áreas existentes na convivência social. São eles: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente. Os PCNs reservam, ainda, um espaço para que cada comunidade possa discutir problemas próprios, específicos ou isolados: o Tema Local.

Os livros didáticos para o ensino de língua estrangeira oferecem inúmeras oportunidades para a abordagem dos temas transversais, através de textos ou diálogos, de fotos ou ilustrações. Um único texto pode oferecer várias entradas. Tomemos como exemplo um texto sobre lazer. Se questionarmos o direito ao lazer, o tema transversal será Ética. Se forem debatidas as diferentes formas de lazer, o tema será Pluralidade Cultural. Se o enfoque for dado sobre os benefícios do lazer para a qualidade de vida, o tema transversal será Saúde, e assim por diante.

A seguir, serão apresentadas sugestões de temas para cada unidade de ACE, uma forma genérica para sua abordagem e a execução de miniprojetos. Sinta-se à vontade para abordá-los de acordo com as necessidades de sua comunidade. Cuidado – o miniprojeto só deve ser feito após o conteúdo da unidade ser totalmente esgotado. Caso contrário, ignore-o.

Unit 5

Tema focalizado: Idades

Tema Transversal: Pluralidade Cultural

Expressar e perguntar acerca da idade das pessoas é o assunto principal desta unidade. O objetivo é levar o aluno a identificar as diferenças de idade das várias pessoas à sua volta. Seria possível abordar o tema transversal Pluralidade Cultural através de uma pequena conversa que poderia acontecer logo após a leitura do texto da página 34 e que procuraria questionar o significado do dia do aniversário para cada um. Em seguida, como um miniprojeto, os alunos poderiam confeccionar um grande calendário anual (em cartolina) com todos os meses e os dias. No calendário, então, seriam colocadas todas as datas de aniversário dos alunos da classe. Eles poderiam também escrever um texto baseado na página do diário da Cathy que aparece na página 34.

Unit 6

Tema focalizado: Descrição Física de Pessoas

Tema Transversal: Pluralidade Cultural

O objetivo da unidade é levar o aluno a observar as pessoas e identificar características físicas. Sob a ótica do tema transversal Pluralidade Cultural, deve-se estimular o respeito pelas outras pessoas, quaisquer que sejam as suas características físicas. Nesse sentido, passe para os alunos as informações da Nota Cultural da página 38. Seria importante conversar com eles sobre o que acontece na escola a esse respeito. Estimule-os a relatar fatos que ilustrem o que se passa na escola (ou vizinhança) no tocante ao respeito às características físicas das pessoas. O objetivo dessa discussão é desenvolver a noção de respeito mútuo. Como miniprojeto, os alunos, divididos em grupos, poderiam escolher um grupo de música (Backstreet Boys, U2, REM, etc.) ou um time de futebol ou basquete e criar um cartaz com fotos ou desenhos dos integrantes. Além das imagens, os cartazes devem conter ainda legendas descrevendo cada um dos integrantes, usando as frases aprendidas na unidade.

Unit 7

Tema focalizado: Lazer

Tema Transversal: Pluralidade Cultural

Um jogo de salão é usado no diálogo de abertura para apresentar diversos objetos e introduzir os demonstrativos. Pode-se, então, usar o tema jogos para abordar o tema transversal Pluralidade Cultural através do lazer. Após o trabalho com o diálogo da página 42, pode-se realizar uma rápida discussão com os alunos sobre os jogos de palavras e desenhos que eles conhecem.

Sugerimos como miniprojeto uma adaptação do jogo Imagem e Ação, onde o aluno lê os cartões e tenta expressar o que está escrito através de mímica. A sala tem que adivinhar qual é a palavra que está escrita no cartão. Neste caso, o repertório de palavras e expressões que aparecerão nos cartões deve incluir tudo o que foi visto no livro até agora. Exemplo: *good morning, good afternoon, good evening, goodbye, name, father, mother, brother, sister, friend, nickname, family, fine, tired, happy, sad, hungry, thirsty, girlfriend, birthday, thank you, tall short, heavy, thin, long, hair, boy, girl, pen, pencil, book, sharpener, ruler, notebook, door, ball, window, desk, chair, bed.*

Convenções de transcrição, adaptadas de DuBois (1991)*

Identificação dos participantes:

Os participantes são identificados com nomes fictícios sempre que possível. Quando a identificação foi problemática, a mesma foi feita por gênero: voz de menino, voz de menina.

Características de produção de fala:

LETRA MAIÚSCULA:	ênfase e volume maior
:	prolongamento do som precedente
(.)	vozes indistintas, sem alinhamento ao falante que iniciou o piso
?	elevação da entonação
[]	falas sobrepostas no turno, ou interrupções
(pausa)	período de tempo durante o piso, no qual não ocorreu nenhuma fala em 4 segundos

* DuBois, J. Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*. 1[1], p. 71-106, 1991