

Beatriz Fontana
bfontana@unisinos.br

Interações em aulas de inglês de uma escola pública: disputas de poder e subversão do mandato institucional

Everyday interactions in English classes at a public school:
power disputes and institutional mandate subversion

RESUMO – Este artigo apresenta resultados 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. 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 falas em interação nas rotinas para a construção de conhecimento nessa língua estrangeira. As aulas de inglês foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas. A observação da estrutura de participação, do alocamento e do uso do turno, do alinhamento aos pisos iniciados pelo professor e da quantidade de turnos usados por meninos e meninas sugere que o professor tem dificuldades em conseguir que a maioria dos alunos meninos se engaje na atividade que propõe. Também fica evidenciado que há um predomínio da maioria dos meninos na inicialização de atividades que conseguem o alinhamento do professor e conseqüentemente fornecem a orientação para o que se desenrola na sala de aula.

Palavras-chave: interação, ensino-aprendizagem de inglês, estrutura de participação.

ABSTRACT – This article aims at presenting the outcomes of a qualitative research about the everyday happenings of an English as a Foreign Language classroom at an elementary public school in the metropolitan area of Porto Alegre, RS. The research has attempted to shed doubt about the assumptions that these settings are more likely to be unsuccessful, due to the lack of culture displayed by those students, focusing on the classroom interactions during English classes. The classes were video recorded, transcribed and analyzed observing participation structures, turn allocation and turn use, floor taking and floor alignment, and amount of time during class used by boys and girls. These observations suggest that the teacher has problems in producing alignments to his floors and institutional mandate. The study suggests as well that the boys are more successful in taking the floor and orienting many of the classroom activities.

Key words: interaction, English language learning, participation structures.

Introdução

Os estudos empíricos de sala de aula de inglês como língua estrangeira (LE) têm tradicionalmente se desenvolvido segundo a teoria da Aquisição de Segunda Língua (ASL)¹. Nas últimas décadas, grande parte deles tem estabelecido o foco da investigação na interação, considerando que segundas línguas são aprendidas segundo a Hipótese Interacionista (Long, 1983; Allwright e Bailey, 1991; Ellis *et al.*, 1994; Gass e Varonis, 1994; Swain, 1996; Pica,

1994; Spada, 1997; Ellis, 1997; Lightbown e Spada, 2000; Hadley, 2001, entre outros). Nessa perspectiva teórica, interação, entendida como tarefa comunicativa, realizada aos pares, oportuniza que o falante menos competente sinalize a não-compreensão do insumo, provocando a negociação de sentido de itens lexicais, 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 em sua maioria laboratoriais e quantitativos.

¹ Para uma revisão abrangente dos principais estudos em ASL, ver Ellis (1994).

Baseando-se na noção de língua como ferramenta de transferência de informação e negociação de sentido na interação como esclarecimento de itens lexicais não compreendidos, na Hipótese Interacionista, a sala de aula é concebida como espaço de trocas lingüísticas, regidas por um mandato institucional (Schegloff, 1992) segundo o qual os participantes se orientam interacionalmente.

Embora os estudos da linguagem na concepção interacionista inspirada em Long (1983) considerem que a experiência de conversar é o evento por excelência responsável pela aquisição da língua, a relevância atribuída ao trabalho interacional reside em dois aspectos: (i) é uma oportunidade para a exposição ao insumo e (ii) para a obtenção de *feedback*, ambos necessários para o aprendiz construir sua gramática, modificando e ajustando sua produção em direção à evolução da sua interlíngua (Larsen-Freeman e Long, 1991). Esses estudos adotam a concepção de linguagem como “um conjunto de sistemas lingüísticos exteriores ao aprendiz, e a de aprendizagem como um processo de assimilação de componentes estruturais desses sistemas em estruturas mentais pré-existent” (Hall e Verplaetse, 2000, p. 1)², concebendo aprendizagem da língua como um fenômeno diferenciado de uso da língua. Em consequência, esses estudos têm investigado o papel das interações conversacionais na aquisição de uma segunda língua (L2), procurando verificar de que forma as modificações na interação entre falante nativo (FN) e falante não-nativo (FNN) se agregam aos demais fatores psicolingüísticos que contribuem para a aquisição de uma L2. No entanto, os referidos estudos não fazem referência à circunstância de ensino-aprendizagem de inglês como LE, ou seja, situações instrucionais fora do país no qual a língua alvo é usada para interações na vida social cotidiana.

Além de uma concepção limitada do que seja interação, a análise da situação naturalizada de insucesso de grande parte das escolas tanto públicas quanto privadas do ensino fundamental em relação à construção de conhecimento em língua inglesa como língua estrangeira (LE) não é contemplada por essas bases teóricas. Nesses ambientes instrucionais, onde não há oportunidades regulares de interações com FNs, sobraria a possibilidade sustentada pela Hipótese Interacionista, que também não ocorre, conforme diagnosticado pelas instituições governamentais e expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Além disso, Firth e Wagner (1997, 1998), por exemplo, criticam a identidade ‘FNN’ que define o aprendiz como falante deficiente em relação a um FN idealizado. Tais reduções identitárias ignoram que o trabalho interacional possibilita a negociação situada de identidades. Assim, 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 do ensino fundamental, 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.

Para investigar o que acontece em salas de aula de escolas públicas em relação ao ensino-aprendizagem de inglês como LE, este estudo analisou uma turma de 5ª série durante as aulas de inglês, segundo alguns princípios etnográficos (Erickson, 1990), ao longo de um semestre letivo. Foram analisadas as interações entre os participantes professor e alunas/os, observando tanto os princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCNs quanto alguns recursos metodológicos da Análise da Conversa (Schegloff, 1992) para a compreensão de como os participantes se orientam na co-construção de sentido, no interior das interações, e de como usam a linguagem para realizar ações sociais na sala de aula. Através da observação participante, as aulas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas observando os posicionamentos dos participantes na interação, segundo as noções de estrutura de participação (Shultz *et al.*, 1982), que 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, o gerenciamento de turno e o mandato institucional das interações face a face.

Sala de aula e mandato institucional

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 se diferencia da cotidiana por apresentar uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta ou identidade preestabelecida; por envolver limites específicos quanto às contribuições admissíveis ao que está sendo tratado e por estar associada a estruturas inferenciais e procedimentos convencionizados.

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 e Drew e Heritage, 1992). A sala de aula, por exemplo, organiza-se como um espaço institucional da mesma forma que outros

² A tradução desta citação, bem como das demais deste estudo, cujas referências bibliográficas são em inglês, são de minha autoria.

lugares públicos, tais como empresas, tribunais, auditórios, consultas, cerimônias religiosas, entre outros. Também referido por Seedhouse (1999), os objetivos pedagógicos estão forçosamente vinculados às formas linguísticas 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 que define a interação em sala de aula em geral e também a de língua estrangeira (LE), na perspectiva da ASL, mesmo que o propósito não seja atingido.

Por outro lado, salas de aula são também “lugares onde as crianças aprendem papéis sociais” (Swann, 1996, p. 128). Estudos de sala de aula desenvolvidos por Swann na perspectiva feminista demonstram que meninas e meninos são estimulados a reproduzir comportamentos convencionados de feminilidade e masculinidade, recebendo tratamentos diferenciados nas oportunidades de uso do turno. Por estarem expostos a uma rotina de valorização diferenciada na qual as atividades dos meninos recebem maior atenção, como no caso da sala observada neste estudo, os meninos polarizam e conseguem alinhamentos dos demais participantes, com a consequente dominação do uso do turno nas interações (Swann, 1996). O estudo reportado neste artigo apresenta resultados semelhantes.

O ‘judô interacional’ da turma 53

Na rotina da sala de aula analisada no presente estudo, a atividade mais típica consistia em realizar exercícios do livro didático. Fernando³, o professor da turma, escrevia no quadro de giz as orientações da tarefa, que depois seria corrigida também no quadro. As observações das interações de sala de aula evidenciaram as dificuldades de Fernando em conseguir o engajamento da turma 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, produzindo pequenos conflitos que orientam os demais participantes, como no exemplo abaixo:

Segmento 1 (13.11.03)⁴

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? (aproxima-se do fundo da sala)
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, tá se:mpre 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 deixa 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 2 (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) VAITOMAR NO CU:, me:u

Com esta atividade, Rodrigo consegue centralizar a atenção do professor e dos colegas por aproximadamente oito minutos. Ao sustentar o piso conversacional de Rodrigo, Fernando aproveita para dar mais uma demonstração de força, ameaçando a face (Goffman, 1980 e Brown e Levinson, 1987) 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 (linha 03), 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 3 (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

³ Todos os nomes mencionados no presente estudo são fictícios.

⁴ As convenções de transcrição encontram-se no anexo, no final do artigo.

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 início do caderno de Elisa pode ser analisado como uma complexidade que transcende o momento situado. Se, como sugerem Schegloff (1992), Erickson (1990) e Swann (1996), 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.

Ao longo do período de observação participante dessa sala de aula uma atividade paralela envolveu os participantes por várias aulas, gerando as seguintes interações, como descrito a seguir.

O jogo de futebol

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, durante a aula de inglês. Imediatamente após o início da atividade institucional proposta pelo professor, tem início uma atividade paralela que vai perdurar até o final da aula. A mobilização dos meninos em torno da escalação do time, por exemplo, extremamente importante, é cuidadosamente negociada entre eles, conforme o segmento 4:

Segmento 4 (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 i:s[so
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 sete reserva e cinco jogador
09	Gabriel:	da onde que o sor [falou?
10	Alex:	[o sor falô!]
11	Moacir:	é [sete
12	Gabriel:	[CALAABOCA!] (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 sete na reserva

Moacir controla as negociações. Ele faz uso de uma autoridade que está presente em várias situações da sala de aula. No segmento acima, demonstrando grande esforço para ser incluído na lista de jogadores, Alex tenta recuperar 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 empreendida no segmento 4 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 (Erickson, 1990), 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.

Passados 8 minutos de sua entrada na sala de aula, Fernando, que permanecia sentado até então, levanta-se, vai para frente da turma e tenta engajar um número maior de alunos na atividade (segmento 5).

Segmento 5 (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	Vozes 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.

Fernando se dirige ao grupo todo, mas a orientação do olhar é para o grupo do futebol, que não se alinha ao piso, continuando a atividade relacionada ao jogo de futebol. As meninas e um ou dois meninos não envolvidos com o jogo de futebol terminaram a tarefa e aguardam a prometida correção no quadro. Em pequenos grupos, as meninas conversam sobre as fofocas publicadas em revistas especializadas sobre celebridades da TV. Mônica se aproxima de Fernando na tentativa de mudar o foco da atenção para a realização do mandato institucional. É a primeira a levantar a mão quando Fernando anuncia que vai fazer a correção.

No entanto, 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 outros dois meninos no canto esquerdo da sala, próximos ao quadro, completamente alheios a Fernando. A negociação agora é em relação ao uniforme do time.

Segmento 6 (27.11.03)

01	Fabício:	(pergunta a Moacir) meia branca até em cima?
02	Moacir:	(inaudível)
03	Fabício:	[mas eu] não tenho::
04	Gabriel:	(para Fabício) eu te em[presto
05	Fabício:	[tu me]empresta?
06	Gabriel:	(faz gesto afirmativo com a cabeça)
07	Fabício:	quanto que tu calça?
08	Gabriel:	amm::?
09	Fabício:	quanto que tu calça?
10	Gabriel:	meia branca
11	Fabício:	não::: quanto que tu calça?
12	Gabriel:	trinta e sete
13	Fabício:	ta, então me empresta
17	Moacir:	(para Fabício)tem que sê duas meia branca, uma
18		tem que botá [por baixo da caneleira e a outra por cima
19	Fabício:	[ô Gabriel, ô Gabriel, consegue, tá, meu?]
20		tu tra[z tudo amanhã?
21	Moacir:	[alguém tem cal]ção branco?

Esse tipo de atividade paralela à atividade determinada por Fernando permeou a maior parte dos 50 minutos dessa aula e das demais, ao longo do semestre, ora envolvendo a maioria dos meninos e suas negociações em relação ao jogo de futebol, ora produzindo pequenos conflitos, como o sumiço do livro de Rodrigo, que exigiam a intermediação do professor. Seja pelo motivo que for, eles são os atores principais dessa sala de aula e determinam as atividades, coadjuvados pelas meninas. O alinhamento delas ao jogo de futebol, por exemplo, resultou numa coreografia de torcida, estilo estadunidense, com uma sequência de passos retirados das danças da moda, com letra em português, adaptada da música “*Who let the dogs out?*”⁵, da banda Baha Men (2000), criada e ensaiada fora do horário de aula.

Se considerarmos o modo dinâmico como o ecossistema dessa sala de aula opera, na perspectiva de 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” (p. 126), demonstrado no segmento 5, pode ser exercido 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, e a conseqüente ‘indisciplina’. 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” para que se realize o mandato institucional.

A presença de conflito de interesses entre as forças em jogo na sala de aula, com a resistência dos alunos em se engajar na atividade, impede que se realize o mandato institucional. Desse modo, no ecossistema social da sala de aula, entendido como uma economia política, quem detém a moeda corrente essencial a esse sistema, o poder de sonegar a aprendizagem, são os 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, uma avaliação de cunho ideológico (Moita Lopes, 2000), sustentada pela assimetria na distribuição do capital simbólico (Bourdieu, 1998) entre as classes sociais. Segundo a ideologia⁶ da ‘deficiên-

⁵ Quem vai ganhá? É a 53 woof, woof, woof, woof, woof, 53

Quem vai arrasá? É a 53 woof, woof, woof, woof, woof, 53

⁶ Idéias ou representação através das quais “os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (Chauí, 1982, p. 10).

cia 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. No entanto, fracasso escolar é responsabilidade da escola, que impõe padrões culturais da classe dominante, inadequados à cultura dos alunos (Soares, 1996). 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. A deficiência, à 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). Da mesma forma que desconsidera a importância da noção de cultura e de como esta deveria permear as ações pedagógicas para o educador da língua/linguagem, Fernando parece alheio ao fato de que aprender uma LE 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, conforme enfatizado pelos PCNs.

Em relação à tarefa definida pelo mandato institucional para a aula de inglês, também fica problematizada a avaliação naturalizada de insucesso. Embora os princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCNs para o ensino de inglês como LE tenham sido raramente observados na condução das aulas de Fernando, o desempenho da aluna Mônica supre em parte essa lacuna. Além de contribuir para a produção de ZDP⁷, 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 construção de conhecimento na 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 aquisição de LE. O emprego do padrão IRA⁸,

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 aquisição de LE na turma 53. Seja pelo andaimeito 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 detêm um capital lingüístico que lhes permite realizar as atividades de consumo da cultura americana através da música, da televisão, do cinema, dos videogames, dos brinquedos eletrônicos, etc. Assim, o que é possível afirmar é que há um descompromisso com a educação lingüística de qualidade e com a promoção de cidadãos críticos, conforme o projeto político-pedagógico da escola e as recomendações dos PCNs. 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.

Uma reflexão a ser feita sobre essas constatações remete para o desempenho do professor e sua formação. 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 (Bourdieu, 1998), dessa forma reforçando o valor do capital lingüístico, como convém aos já privilegiados socialmente, aqueles que estudam nos cursos de línguas, e considerando as possibilidades interacionais com FN.

Esse descompasso entre a atividade que Fernando oferece e como os alunos reagem a ela é o descompasso entre 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). A esse quadro se soma a crise de autoridade institucional, que dificulta a construção de conhecimento em língua inglesa.

Considerações finais

O escrutínio das sutilezas das práticas discursivas da sala de aula esclarece a forma como os participantes se posicionam interacionalmente em relação às identidades que são negociadas e emergem na situação. Nas interações dessa sala de aula, a predominância dos meninos em iniciar turnos e conseguir alinhamentos às suas atividades é encorajada pelas pistas de contextualização (Gumperz, 2002) fornecidas pelo professor. A observação das gravações em vídeo evidencia que tanto a orientação corporal quanto a do olhar são majoritariamente em relação aos meninos que não estão ali-

⁷ Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

⁸ Iniciação/Resposta/Avaliação é um padrão típico de interações controladas pelo professor. Caracteriza-se pela sequência: professor pergunta, aprendiz responde, professor fornece *feedback*, ou faz avaliação (Hall, 2002).

nhados, que se sentem ratificados a tomar e continuar com o turno. Além disso, 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* (Goffman, 1980 e Brown e Levinson, 1987) das meninas, contribuindo para a hierarquização social de pares opostos que favorece a identidade de gênero masculina. Fernando orienta o olhar majoritariamente para os meninos que não estão engajados, como uma estratégia de tentar envolvê-los. No entanto, ao fazê-lo, ignora as contribuições das meninas.

A análise da fala em interação numa sala de aula de inglês como LE numa escola pública segundo a noção de estrutura de participação enriquece as possibilidades de compreensão dessas situações instrucionais por uma diversidade de ângulos usualmente não considerados pelos estudos tradicionais em ASL. A observação participante recomendada pela abordagem qualitativa de pesquisa, segundo alguns princípios etnográficos, revela 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. 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 tanto negociadas, como fixadas interacionalmente. No caso do estudo aqui relatado, fica evidenciado que as interações entre os participantes são um exercício de papéis sociais que favorecem a identidade social masculina dos participantes meninos como hegemônica, em detrimento tanto de uma oportunidade de construção de conhecimento em língua inglesa, quanto de exercício democrático da cidadania. Também fica evidenciada a necessidade de incluirmos nas agendas de debate a discussão crítica do ensino de LE e suas implicações para a construção ou desconstrução de identidades sociais relevantes na promoção do empoderamento das/os aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e confinar as identidades.

Referências

- ALLWRIGHT, R. e BAILEY, K. 1991. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 250 p.
- BOURDIEU, P. 1998. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 361 p.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. 1987. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 345 p.
- CANCLINI, N.G. 1997. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 66 p.
- CHAUI, M. 1982. *O que é ideologia?* São Paulo, Brasiliense, 118 p.
- DREW, P. e HERITAGE, J. 1992. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press, 580 p.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 824 p.
- ELLIS, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 147 p.
- ELLIS, R.; TANAKA, Y. e YAMAZAKI, A. 1994. Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, **44**(3):449-491.
- ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods. In: R.L. LINN e F. ERICKSON (orgs.), *Research in teaching and learning: a project of the American educational research association*. New York, London, Macmillan Publishing Company, p. 75-195.
- FIRTH, A. e WAGNER, J. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, **81**:285-300.
- FIRTH, A. e WAGNER, J. 1998. SLA property: no trespassing! *The Modern Language Journal*, **82**:91-94.
- GARCEZ, P. M. e OSTERMANN, A. C. 2002. Glossário conciso de sociolingüística interacional. In: B.T. RIBEIRO e P. M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre, Loyola, p. 257-264.
- GASS, S.M. e VARONIS, E.M. 1994. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, **16**:283-302.
- GOFFMAN, I. 1980. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação social. In: S. FIGUEIRA (org.), *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, p. 5-45.
- GUMPERZ, J. J. 2002. Convenções de contextualização. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2ª ed., Porto Alegre, Loyola, p. 149-182.
- HADLEY, A. O. 2001. *Teaching language in context*. Boston, Heinle e Heinle Publishers, 479 p.
- HALL, J. K. 2002. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio, Merrill Prentice, 263 p.
- HALL, J. K. e VERPLAETSE, L. S. 2000. The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: J.K. HALL e L.S. VERPLAETSE (orgs.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-20.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman, 398 p.
- LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. 2000. *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 192 p.
- LONG, M. 1983b. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, **4**(2):126-141.
- MOITA LOPES, L. P. 2000. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 190 p.
- PCNs. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 120 p.
- PICA, T. 1994. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, **44**(3):493-527.

- SCHEGLOFF, E. A. 1992. On talk and its institutional occasions. In: P. DREW e J. HERITAGE (eds.), *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 32-47.
- SHULTZ, J.; FLORIO, S. e ERICKSON, F. 1982. Where's the floor? Aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: P. GILMORE e A. GLATHORN (eds.), *Children in and out of school*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics, p. 88-123.
- SEEDHOUSE, P. 1999. The relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom. *IRAL*, 37(1):54-69.
- SOARES, M. 1996. *Linguagem e escola*; uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 95 p.
- SPADA, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Learning*, 30:73-87.
- SWAIN, M. 1996. Three functions of output in second language learning. In: G. COOK e B. SEIDHOFER (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, p. 38-50.
- SWANN, J. 1996. Talk control: an illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation. In: J. COATES e D. CAMERON (eds.), *Women in their speech communities*. Londres, Longman, p. 122-140.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 191 p.

Submetido em: 21/05/2006

Aceito em: 06/06/2006

Anexo

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. 1991. Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1(1):71-106.

Beatriz Fontana

Doutora em Letras

UNISINOS, RS, Brasil