2.
Tecendo os fios da base teórica

2.1
Contemporaneidade e desafios educacionais

Nas últimas décadas do século XX, tornaram-se muito mais visíveis transformações globais imbricadas em todos os aspectos da vida social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Beck (1995), pontua que a destradicionalização dos modos de vida constitui um dos traços marcantes da contemporaneidade. Segundo o autor, tudo está sendo abalado na dinamicidade dos dias de hoje, visto que "todos os relacionamentos estabelecidos e fixados, com sua série de ideias e pontos de vista veneráveis, estão sendo destruídos" (op. cit., p. 12). É o fim, portanto, das certezas coletivas, pois, como na clássica citação de Karl Marx, "tudo que é sólido dissolve-se no ar" (MARX, 1982 apud BECK et al., 1995, p. 12).

Se observarmos o olhar de outros estudiosos (BAUMAN, 1999; FRIDMAN, 2000; SANTOS, 2000) sobre o panorama contemporâneo de mudanças vertiginosas e de fluxo de discursos contraditórios, denominado por muitos de pós-modernidade[4] ou modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e por outros de modernidade reflexiva (GIDDENS et al., 1995) ou modernidade líquida (BAUMAN, 2000), veremos que todos parecem compartilhar um pensamento comum. Em decorrência da acentuada efervescência epistemológica, social, cultural, política e histórica, vivemos um momento de desencaixes, inquietudes e transformações sem precedentes na História da

[4] Ao fazer uso de termos como pós-modernidade, dentre outros, entendo que eles não apontam rupturas ou mudanças radicais, mas um posicionamento político-epistemológico que se opõe à episteme modernista ainda vigente. Entendo também que existem diversas maneiras de se compreender os conceitos de pós-modernidade e de reflexividade e também como esses processos de transformação se dão. Este trabalho, na esteira das reflexões dos autores supracitados, busca uma forma de trazer essa postura reflexiva para reavaliar minhas práticas pedagógicas de sala de aula num processo de questionamento em si de um esquema tradicional e hierárquico de ensino-aprendizagem, que poderia ser visto como um legado moderno de se entender o ensino: o professor como detentor e transmissor dos saberes e o aluno como o receptor passivo desses saberes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

humanidade, já que o mundo moderno, de "certeza" e ordem, tem sido substituído por uma cultura de incertezas e indeterminação.

Dessa forma, experimentamos hoje a sensação de estarmos nadando em um mar revolto de significados, em águas turbulentas que personificam a dinâmica contemporânea, marcada por instabilidade, mudança constante e fluidez de informação. Assim, nos sentimos constantemente "em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis" (BAUMAN, 1999, p. 8). O viver é, portanto, permeado por uma série de mudanças para os indivíduos que experimentam uma vida globalizada, pois o tempo agora "voa", passa em uma escala cada vez mais veloz, o distante está cada vez mais ao alcance de "muitos" em qualquer parte do mundo.

Comungando com as ideias dos autores citados, penso que estamos imersos numa onda contínua, estonteante de profundos e rápidos avanços tecnológicos ou, como assinala Pierre Lévy (1999), estamos submetidos diariamente a um dilúvio de informações, processo possibilitado, em boa parte, pelo desenvolvimento da telecomunicação e da infotecnologia. Tal movimento de mudança se torna cada vez mais constante, fugidio e, muitas vezes, essa multiplicidade de novos significados e valores sociais – essa "sobrecarga simbólica" (THOMPSON, 1998, p. 188) – que se entrecruzam, escorrem pelas mãos e provocam um "efeito desorientador" sobre o indivíduo (op. cit.), que muitos chamam de "vertigens" contemporâneas.

Dado o fato de que a sociedade contemporânea vive uma era repleta de mudanças radicais, há, provavelmente, muito que se repensar, rever e reorganizar para que os setores da sociedade se adéquem aos valores e paradigmas emergentes. Ao encontro dessas ideias, Behrens (2005, p. 27) argumenta que...

> A geração de novos conhecimentos passou a ser produzida com tal velocidade e volume que se torna impensável um único ser humano absorver e assimilar esta torrente de informações. A explosão dos conhecimentos em todas as áreas e o bombardeio de informações afetam profundamente as bases culturais da humanidade.

Em qualquer momento da história, a ciência e a tecnologia estiveram intimamente relacionados com o curso que a sociedade segue. Conforme afirma Grinspun (2001, p. 51), "na tríade ciência-tecnologia-sociedade, por certo, a educação tem um lugar de destaque pelo que ela produz, desenvolve, mas,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

sobretudo, pelo que ela pode construir". A educação é uma das áreas influenciadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs). Primeiro, porque as TICs têm se tornado presentes na sala de aula como *artefatos* para ensinar ou para dar apoio pedagógico ao professor ou são utilizadas como apoio ao livro didático. Segundo, porque se espera da escola que ela prepare o aluno para atuar nesse contexto, o que demanda daqueles envolvidos novas estratégias e critérios para a produção/construção de conhecimento. Junte-se a isso a questão de que nas "últimas décadas do século XX, o modelo pedagógico tradicional começou a dar sinais claros de desgaste, visto que não mais atende às necessidades da sociedade pós-moderna", conforme alega Passarelli (2007, p. 41).

Sendo assim, "a reboque da globalização dos mercados, das descobertas da ciência cognitiva e da solidificação da cibercultura[5], o mundo da educação viu-se obrigado a revisitar teorias e práticas de aprendizagem" (op. cit., p. 22). Hoje, devido à fluidez da informação e dos conhecimentos científicos e técnicos, a velha metáfora da pirâmide ou da escada do saber hierarquizado e compartimentalizado parece ceder lugar a uma nova metáfora, a do rizoma[6].

De acordo com Lévy (1999), a metáfora do rizoma é que parece caracterizar a ideia de transversabilidade do saber, ou seja, parece dar conta da nova forma de relação com o saber, permitindo processos de desterritorialização de conhecimentos e descentralização de saberes, numa reterritorialização de abertura a múltiplas entradas, que deve estar presente nas escolas deste novo século. Como bem define Loureiro (2008, p. 19), essa metáfora faz referência ao "fluxo do saber – sem fronteiras e sujeito a constantes mudanças", não apresentando "hierarquias absolutas nem pontos de unificação sobrejacentes. Assim sendo, a articulação desse saber ocorre de forma rizomática, isto é, transversalmente". Em vez de linearidade, hierarquização e compartimentalização,

[5]Como aponta Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço é um novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores, incluindo o universo de informações e todos os sujeitos que navegam e abastecem esse universo.

[6] O rizoma é um modelo de construção de pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. A construção do saber, numa perspectiva rizomática, se apresenta como uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, e possibilita um acesso diferenciado às diversas áreas do saber. Conforme coloca Lévy (1993, p. 26 apud BRETHERICK, 2010, p. 194), "A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó para o outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens de sentido".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

deparamo-nos com redes de conhecimento nas quais diferentes campos do saber se entrelaçam, gerando novos conhecimentos.

É minha interpretação que o momento sócio-histórico contemporâneo parece colocar em xeque as práticas pedagógicas vigentes no contexto educacional, sinalizando uma possível dissonância entre o que acontece na escola e no mundo à sua volta. Basta olharmos para essa onda de mudanças e de fluxo de discursos contraditórios para percebermos que a escola parece não estar reparando que o mundo mudou. A título de exemplo, Candau (2001, p. 53) aponta que a análise do cotidiano escolar de diferentes escolas tem evidenciado que "a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como 'engessada', pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades".

A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos tem sido ultimamente ressaltada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas (CANDAU, 2001, 2002; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2004; MOITA LOPES, 2003; PINHEIRO, 2003; SILVA, 1999; TAMANINI, 2006). Gimeno Sacristán (2004, p. 97), também nessa direção, destaca o caráter monocultural e o papel homogeneizador da cultura escolar ao pontuar que...

> a cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, [...] e muitos outros temas problemas que parecem 'incômodos'.

A partir desse entendimento, apresenta-se hoje a necessidade de um novo paradigma para a educação que abarque essas mudanças, mas que principalmente, aglutine seu olhar para a pluralidade social e cultural de nossos tempos, como também que prepare o sujeito social para as transformações em face de um mundo que se altera continuamente. Ao encontro dessas ideias, cabe aqui trazer as palavras de Moita Lopes e Fabrício (2004, p. 18) ao sublinharem a centralidade da escola nesse processo:

> A escola é o primeiro espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos ou a outras histórias, diferentes daquelas da família, tendo, portanto, importância singular. Assim, a escola deveria ser o lugar de se aprofundar a compreensão sobre as vertigens contemporâneas e de se ampliar a grande discussão sobre as identidades sociais nas quais estamos envolvidos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Junto ao novo cenário da escola no século XXI, há também que se considerar que o aluno de hoje, sujeito central no processo de aprendizagem, não é o mesmo de tempos atrás. A geração contemporânea, chamadas por muitos de "Geração Multi" (MEROLA, 2006) vem se adaptando às demandas dos novos tempos. Esses aprendizes apresentam características como atenção fragmentada e orientação por imagens (VETROMILLE-CASTRO, 2003). Em outras palavras, são alunos que prestam atenção em tudo e em nada ao mesmo tempo e têm capacidade de desempenhar várias tarefas simultaneamente como, por exemplo, ouvir música, assistir televisão, baixar arquivos no computador, participar de comunidades de afinidades *online*, como o *Facebook* ou compartilhar opiniões em redes sociais enquanto estudam. Essa percepção é ressaltada por Loureiro (2008) ao citar uma pesquisa do jornal *Los Angeles Times*, segundo a qual mais de 40% de jovens americanos entre 18 e 24 anos fazem mais de uma atividade ao mesmo tempo em que estudam – hábito identificado como cada vez mais comum aqui também no Brasil.

Moita Lopes (2010, 2012), na mesma direção da pesquisa do *Los Angeles Times*, ressalta que os adolescentes de hoje se envolvem simultaneamente em ações discursivas diferentes e em tarefas múltiplas, todas elas convergindo na tela do computador. O autor (op. cit.) chama a atenção para o fato de que estamos diante da emergência de um novo *mindset*[7] na contemporaneidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007a), ou seja, de "um novo modo de aprender, de construir conhecimento, de atuar em prática de letramentos, e de estar no mundo social, que são muito diferentes das ações das quais os alunos participam em muitas escolas" (ibid., 2012, p. 207). Em decorrência desse panorama, Moita Lopes (ibid.) questiona como os adolescentes, que vivem as práticas sociais dos novos letramentos, podem se restringir aos limites e aos ethos dos letramentos tradicionais que envolvem somente a página de um livro que a escola, tradicionalmente, privilegia.

Infelizmente, nas práticas educativas vigentes, parte expressiva de professores permanece privilegiando a maneira como foram ensinados, reforçando

[7] O grande desenvolvimento e impacto discursivo das tecnologias digitais são vinculados pelos autores supracitados ao processo sócio-histórico de emergência de um novo "*mindset*" na contemporaneidade, ou seja, a um quadro de referência por meio do qual indivíduos ou grupos de pessoas experienciam ou interpretam o mundo. Dentre os traços definidores do *mindset* contemporâneo, destacam-se o compartilhamento da informação, as noções de inteligência coletiva e o caráter colaborativo na produção de conteúdo e construção de significados.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

práticas antigas de ensino, não percebendo que o aluno já não é mais "o receptáculo a deixar-se rechear de conteúdos" (ALARCÃO, 2004, p. 15), com isso afastando o aprendiz do processo de construção do seu conhecimento. Como resultado, conserva-se no contexto educacional e, consequentemente, na sociedade, um modelo que muitas vezes acaba formando alunos/cidadãos incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento de forma crítica. Juntamente com a ênfase no ensino, muitas vezes, dissociado do mundo social dos aprendizes e seu emprego, consequentemente, de forma acrítica, pautado na prática estrutural de regras gramaticais (FABRÍCIO; SANTOS, 2006), como é o caso do ensino de LE - foco deste estudo -, aprofunda-se o quadro de desinteresse, indiferença e participação pouco efetiva dos alunos nas atividades de sala de aula.

As novas tecnologias, no entanto, que poderiam ser usadas para motivar os alunos e mudar esse quadro de desinteresse, têm sido usadas predominantemente para replicar ou reproduzir práticas antigas, fenômeno referido como "*old wine in new bottles*" (DAVIES; MERCHANT, 2009, p. 2). Os estudos de Steinkuehler (2008) ressaltam o fato de que mesmo nos Estados Unidos onde as escolas, em sua quase total maioria, têm equipamentos de computação e conexões com a internet, as atividades da escola continuam a ser as mesmas do passado. Nessa concepção, Moraes (2007, p. 17) afirma que:

> Não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero expectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana.

Apesar de tantas mudanças e das novas demandas da contemporaneidade, a educação parece negligenciar esses novos desafios, por ater-se a crenças norteadas pela tradição educacional do que agora chamamos de mero letramento e por continuar formando alunos acomodados, dependentes; alunos com uma postura passiva, acostumados a ser objeto da interação em sala de aula e não agente da mesma. Esse não é o perfil de aluno que acredito ser importante num país que precisa de implementação de mudanças em todas as esferas. Um dos desafios da educação do momento é, portanto, formar um aprendiz reflexivo e crítico, que saiba se posicionar de forma ativa em qualquer contexto no qual esteja inserido. Se essa é uma meta a ser atingida, o professor se encontra numa posição

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

privilegiada para ajudar na compreensão de seus alunos como sujeitos sócio-históricos.

Para bucar essa meta, é preciso que, durante a sua prática, o professor não se limite apenas ao conteúdo da matéria que leciona (o ensino de língua como sistema), mas chame para si a tarefa de um verdadeiro educador, em seu sentido mais amplo. Dessa forma, poderá fazer de sua sala de aula também um espaço para discussão e questionamento de temas diversos.

Os desafios e metas descritos até aqui podem, no entanto, se tornar factíveis pelo viés das mudanças curriculares e da flexibilização ou quebra nos procedimentos pedagógicos tradicionais de sala de aula, fortemente orientados por uma cultura escolar que enfatiza processos de mera transferência de conhecimento, de construções não colaborativas de significado e da predominância de estruturas de participação de caráter marcadamente assimétrico (FABRÍCIO, 2007, 2011). Não podemos deixar de considerar dois outros fatores importantes que podem operar como entraves ao alcance de tais metas: a adoção de conteúdos curriculares muitas vezes descontextualizados da realidade social do aluno e a falta de uma melhor formação inicial e continuada dos professores.

A conjugação dessas mudanças, coadunada com propostas que englobem ou se aproximem dos novos modos de construir significado constitutivos dos letramentos atuais, vivenciados pelos alunos fora da escola (MOITA LOPES, 2012), pode levar a práticas escolares mais envolventes que favoreceriam uma participação mais efetiva, bem como um engajamento discursivo dos alunos mais crítico-reflexivo (PENNYCOOK, 2004) nas trocas conversacionais de sala de aula.

É nesse sentido que educar utilizando textos midiáticos no processo escolar poderia potencializar um ensino mais significativo e desafiador para uma geração na qual tecnologia e interatividade têm significativo apelo (LUKE, 1997). No contexto de ensino de LE, o trabalho com tipos variados de textos parece possibilitar que o professor articule o linguístico com preocupações de cunho socioeducacional, usando o inglês para que os alunos possam pensar o mundo e a sociedade em que vivem e refletir sobre eles mesmos como sujeitos sociais (MOITA LOPES, 2003, 2005; TAMANINI, 2006). Acredito, assim, que o professor, ao explorar mais vídeos da internet, filmes e séries de TV em sala de aula, ao utilizar outras linguagens em seu trabalho cotidiano, possa diminuir a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

lacuna entre a escola e o mundo com que os alunos se deparam fora de seus muros.

Esse entendimento encontra eco nos trabalhos de vários estudiosos. Para Oliveira (2006), o que se espera de uma prática pedagógica inserida no mundo contemporâneo é a do 'letramento crítico' (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) para que as práticas de leitura no espaço escolar sejam lugar de reflexão e transformação de significados cristalizados no senso comum. Luke (1997), por sua vez, acena com a inclusão do letramento midiático para ajudar os alunos a refletirem criticamente sobre os significados construídos pelos textos televisivos. Ao considerar a televisão um educador social de massa capaz de influenciar as visões de mundo e de sujeito das pessoas, a autora sugere um diálogo entre o letramento televisivo e o letramento escolar com o intuito de desenvolver o senso crítico do aprendiz.

Na mesma direção, Moita Lopes (2005, p. 12), acena para o fato de que uma das tarefas centrais da contemporaneidade e para a qual as aulas de línguas podem colaborar é exatamente a adoção de um ensino que possibilite que "os alunos compreendam as práticas multiculturais que vivem em seu cotidiano e as construções discursivas em que estão situados". O autor destaca ainda que a consciência desses processos discursivos é um primeiro passo para que os alunos reflitam sobre a vida social e possam se tornar indivíduos mais reflexivos. A visão de Moita Lopes sustenta a tese de que trazer para a sala de aula os questionamentos difundidos nas telas das TVs e dos computadores é um modo de colaborar na compreensão da multiculturalidade e dos embates da diferença vividos no cotidiano. Essas perspectivas, a meu ver, se aproximam e colocam em xeque o letramento escolar ainda fundamentado unicamente no valor da palavra escrita.

Com base nas ideias elencadas, este estudo adota como uma de suas linhas teóricas centrais, a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; THE NEW LONDON GROUP, 2000), entendida como uma maneira diferenciada de ler o mundo, uma vez que o aspecto crítico é visto como imprescindível, ao mesmo tempo em que o conceito de leitura se amplia para além da palavra escrita. É ainda nesse contexto que se insere a discussão acerca do incremento e difusão da linguagem visual, como bem ilustra o mosaico de imagens que emoldura a seção que trago a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.2
Multiletramentos e ensino de ILE

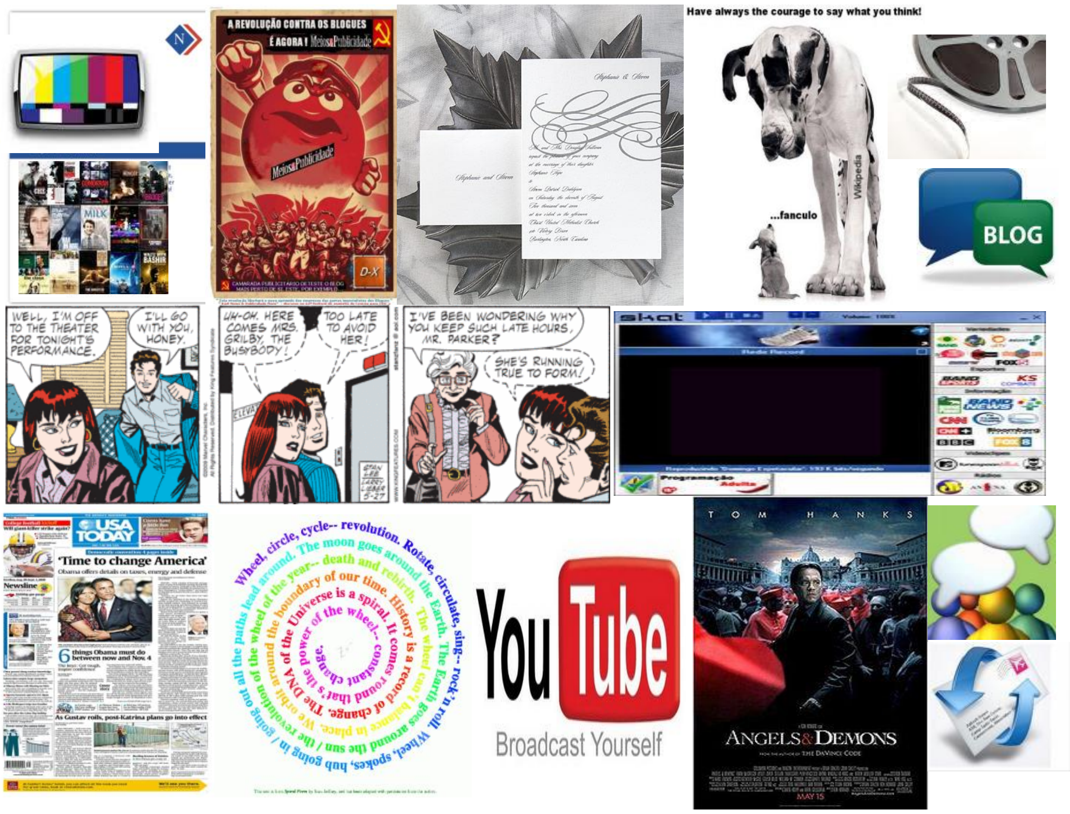


Figura 1 - Mosaico de imagens midiáticas

Hoje as transformações tecnológicas são constantes e intensas e multiplicam as possibilidades de uso da linguagem em sociedades que se encontram hipersemiotizadas, ou seja, saturadas de textos multimodais[8] que nos chegam de muitas partes. Basta ligar a TV ou abrir uma revista ou site de informática e veremos que a tecnologia está invadindo e seduzindo o nosso mundo. Aparelhos eletrônicos como celulares, *palmtops*, *laptops*, *tablets*, *i-pods*, *smartphones*, câmeras digitais e filmadoras tornam a vida um grande *big-brother*, onde estamos o tempo todo em contato uns com os outros.

[8] Textos multimodais são textos que realizam seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), ou seja, textos que combinam o código visual e o verbal, por exemplo. Como bem define Oliveira (2006, p. 23) "tal qual um caleidoscópio, o qual, ao ser girado, produz diferentes configurações dos mesmos elementos, também o texto multimodal fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem em grande parte do contexto cultural em que os espectadores estejam inseridos".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Com efeito, o surgimento e desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, ou seja, as TICs, aliado ao fenômeno da globalização, transformaram a constituição espacial e temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação não mais ligadas ao compartilhar de um local comum. As consequências dessa transformação têm grande alcance e atingem muitos aspectos e instâncias de nossas vidas, desde os mais íntimos aspectos da experiência pessoal (nível micro) a instâncias macro de domínio público (THOMPSON, 1998). Ao direcionarmos nosso olhar para o mosaico de imagens que emoldura a introdução desta seção, torna-se evidente que hoje vivemos em constante exposição a múltiplos discursos e textos hipersemiotizados, que se constituem por uma multiplicidade de linguagens. Esse *boom* tecnológico traz consequentemente novas formas de acesso a uma diversidade de práticas socioculturais em uma velocidade vertiginosa de renovação, circulação e interconexão de saberes (JORDÃO, 2007).

Uma importante questão relativa ao impacto dessas mudanças nas últimas décadas diz respeito à crescente preocupação com a questão visual em vários campos do conhecimento. O termo ‘era visual’ ou ‘cultura visual’ tem sido empregado por vários autores a fim de retratar ou caracterizar a sociedade ocidental e sua crescente propensão em privilegiar o modo visual sobre outros modos de comunicação. É consensual, por exemplo, como demonstra Gillian Rose (2001) a premissa de que vivemos hoje em dia em um mundo onde tanto o conhecimento como diversas formas de entretenimento são visualmente construídos, e onde aquilo que vemos é tão saliente e relevante, senão mais, do que aquilo que lemos ou ouvimos. De fato, o mundo e a nossa maneira de percebê-lo se têm tornado cada vez mais multimodal (id.).

É nesse contexto que se insere o ensino de ILE, numa sociedade que se mostra cada vez mais informatizada e digitalizada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), na qual as experiências de aprendizado vivenciadas fora do ambiente escolar têm se mostrado mais ricas do que aquelas que ocorrem no interior das instituições de ensino (GEE, 2004). É levando em conta essa realidade que se coloca que este estudo, cuja base centra-se na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), propõe-se a discutir os efeitos e possíveis contribuições de um trabalho pedagógico-discursivo centrado no uso de textos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

diversos, com vistas a promover uma maior participação dos alunos nas práticas interacionais de sala de aula.

O conceito de multiletramentos, desenvolvido pelo The New London Group[9], fundamenta-se no argumento de que nossa vida pessoal, pública e profissional vem mudando consideravelmente e que essas mudanças, por conseguinte, transformam nossa cultura e o nosso modo de comunicação. Dessa forma, o modo de entender e explicar letramento também deve mudar e sofrer transformações. Portanto, se se almeja uma educação linguística coadunada com a importância que a linguagem tem em nossos tempos e com as novas práticas sociais dos novos letramentos e multiletramentos, se faz necessário que o professor não restrinja o trabalho escolar aos limites e ethos dos letramentos tradicionais que envolvem somente a página de um livro (MOITA LOPES, 2012). O que parece necessário, como bem demonstram os estudos de Lankshear et al (2000, p. 33) é que os professores entendam que "no que concerne à escola, o texto impresso é só um meio de prática de letramento dentro de uma infinidade de mídias disponíveis" e adotem "uma visão de letramento mais flexível e vasta, diferente daquela que tem sido adotada em suas vidas diárias e no seu trabalho".

Também, implícito no conceito de multiletramentos está a concepção de que "texto [é] essencialmente qualquer coisa por meio do qual se pode construir sentidos" (LEWIS et al., 2007, p. xvii, apud MOITA LOPES, 2010, p. 398). Este estudo, portanto, pressupõe uma concepção hibrida e estendida de texto, conforme Lewis et al (2007), Lankshear & Knobel (2007b), Cope & Kalantzis (2000) e Maybin & Moss (1993). Ou seja, neste trabalho é considerado como texto, não só o texto escrito ou verbal, mas tudo aquilo que gera envolvimento em práticas discursivas tais como imagens, gestos, e outros meios semióticos, como foi o caso, por exemplo, do trabalho produzido com base no vídeo *Strangers* (cf. seção 4.3.3 e 4.3.4) - um vídeo sem falas, mas com um potencial semiótico muito forte a ser explorado.

[9] O grupo de Nova Londres (uma pequena cidade no estado de New Hampshire nos Estados Unidos) é como ficou conhecida a reunião de pesquisadores, composta por dez acadêmicos, em sua maioria do mundo anglo-saxônico, durante uma semana em 1994. O objetivo desse encontro foi discutir a questão do futuro do ensino dos lestramentos à luz das mudanças que o mundo estava passando: a diversidade linguística e cultural do mundo globalizado e a grande influência da linguagem das novas tecnologias. A reunião resultou na publicação do volume editado por Cope & Kalantzis (2000), intitulado "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", na revista Harvard Educational Review.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

No cenário atual (cf. seção 2.1), todas as mudanças descritas vêm levando as escolas e, consequentemente, os professores a começar a experimentar mudanças tanto na sua abordagem didática quanto no seu fazer pedagógico. A favor dos novos letramentos ou multiletramentos, muitos estudiosos (COPE; KALANTZIS, 2000; DIONÍSIO, 2008; MOITA LOPES, 2012; ROJO; MOURA, 2012; ROYCE, 2002; UNSWORTH, 2001) têm se posicionado sobre a validade e a necessidade de desenvolvimento de uma pedagogia que seja mais responsiva ao jovem de hoje sob os mais variados ângulos. Primeiro, porque uma prática pedagógica ancorada nas práticas dos letramentos atuais permite incorporar a rica variedade de recursos semióticos ao contexto da sala de aula. Segundo, porque o entrelaçamento de diferentes linguagens no trabalho pedagógico possibilita não apenas tornar as aulas mais atraentes aos aprendizes como também possibilita potencializar a experiência do aprendizado, criando assim ambientes coerentes com o mundo fora da escola desta geração, que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. E, por último, porque essa perspectiva de ensino/aprendizagem pode prover o aprendiz de instrumentos de modo a ajudá-lo a desenvolver estratégias para fazer sentido de textos diversos como também pode levá-lo a educar o olhar para o mundo que o cerca de forma mais crítico-reflexiva.

No caso, deste estudo, esse entendimento significa lançar luz sobre a necessidade de se desenvolver, em sala de aula, um trabalho que envolva mais os alunos e valorize a construção conjunta de significados nas trocas interacionais.

Na esteira de outros estudos que seguem uma compreensão sociocultural de base vygotskiana (MAYBIN; MOSS, 1993; MOITA LOPES, 2005), o projeto de ações pedagógico-discursivas tem a oralidade como instrumento central de mediação na construção de significados nas práticas conversacionais de sala de aula. É por meio da conversa sobre textos (LEMKE, 1989; MAYBIN; MOSS, 1993) – aqui entendido em seu sentido estendido - que os significados são construídos, negociados, contestados e disputados pelos participantes. Isso significa dizer que ao negociarem os significados de um determinado texto (seja ele escrito, verbal, não verbal), os participantes (aqui alunos e professores) lançam mão de uma série de experiências e de leituras passadas (TANNEN; WALLAT, 2002) que fizeram de histórias, filmes, conversas e imagens. Tal prática constitui um instrumento importante no processo de (re)construção de sentido do texto, deles mesmos e dos outros. Em outros termos, é nesse sentido que a oralidade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

possibilita promover a expansão da negociação de sentidos e de interpretações variadas do texto ao permitir que haja uma partilha e/ou embate de vozes entre os atores sociais envolvidos na prática discursiva.

Buscando um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, pois este é um dos possíveis papéis da LE no mundo contemporâneo, este estudo encontra no trabalho com textos diversos que circulam nas diferentes mídias, em particular filmes e vídeos disponibilizados no *site* do *YouTube*, um caminho possível para se aproximar do universo do aluno fora da escola e, ao mesmo tempo, dotar as aulas de um caráter mais conversacional e reflexivo, abrindo espaço para que os aprendizes inseridos histórica e culturalmente em contextos específicos de comunicação possam expressar pontos de vista e valores, socialmente constituídos.

Todas as atividades em que os aprendizes se envolveram tiveram como fio condutor o compartilhamento de opiniões, valores e posicionamentos sobre os textos trabalhados, embora enquanto finalidade havia também dois objetivos-chave: uma participação mais ativa, colaborativa e crítica dos alunos nas dinâmicas e o desenvolvimento da habilidade oral. No que tange ao desenvolvimento do senso crítico dos aprendizes por meio das trocas colaborativas, ou até mesmo do embate com o outro, este estudo se coaduna com a proposta dos PCNs de LE (1998):

> A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (p. 19)

> É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem. Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral. (p.19-20)

Nesse sentido, muitos dos debates travados entre os aprendizes, como foi o caso das dinâmicas com base nos filmes "A sociedade dos poetas mortos" (cf. seção 4.3.2), "o clube do imperador" (cf. seção 4.4.2) ou o vídeo "*Strangers"* (cf.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

seção 4.3.4), possibilitaram um engajamento discursivo dos aprendizes bastante colaborativo, bem como sua construção como sujeito do discurso, ao expressar e defender seus pontos de vista em relação ao posicionamento do outro. Na mesma linha do pensamento de Lemke (1989, p. 138), quando ressalta que "os alunos precisam fazer o texto falar em suas próprias vozes, não lendo, mas elaborando-o, construindo-o em suas próprias palavras", acredito que ao discutirmos sobre filmes ou vídeos, a construção de significado deixa de ser um ato passivo para envolver a interação de várias vozes em colaboração. Isso se dá em função de estarmos na discussão sobre o texto, "parafraseando-o, reafirmando-o e traduzindo seus significados em padrões mais confortáveis da língua falada" e só assim podemos fazer o texto significar em sala de aula, ou seja, "podemos trazer o texto para a vida, dando a ele uma voz que não é apenas audível, mas também cheia de significado", como afirma Lemke (1989, p. 136).

Seguindo a esteira de argumentação dos autores aqui utilizados, reafirmo que as escolas, no que diz respeito ao ensino de ILE, foco deste estudo, devem abrir espaço para outras práticas de letramento não mais se limitando a tecnologia da palavra escrita, no sentido estrito do termo, dando aos alunos a possibilidade de negociar novas formas de atribuir significados aos conteúdos escolares, assim como à vida social.

Com efeito, como demonstra Oliveira (2006, p. 22), o que se espera de uma prática pedagógica inserida num mundo contemporâneo é que possa preparar os aprendizes para construir significados que vão além do simplesmente denotativo (decodificar), visto que, de fato, "do aluno será exigido também ler o conotativo (interpretar); ler o dito, mas saber perceber o valor do que foi omitido", ou seja, "ler nas entrelinhas" (WALLACE, 1992, p. 59) que no caso deste estudo, significa ler nas entrelinhas das falas dos personagens ou das imagens projetadas nas telas da TV. Espera-se ainda que o aprendiz possa também avaliar, perceber intenções (fazer inferências) e, tirar conclusões acerca do que foi lido, discutido ou visto, e que nas dinâmicas envolvendo o trabalho com filmes/vídeos, o aluno possa fazer a devida articulação entre o mundo narrado e o mundo representado e ostentado[10] (KRESS, 2003, p. 02).

[10] "*The world told* e *the world depicted and displayed*"

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Todas as ações descritas se concretizam no contexto de diferentes práticas na sala de aula. Se o agir de professor-alunos se estabelece na interação, é nela que suas ações, as quais podem levar a formas de participação mais dinâmicas, colaborativas e, até mesmo, a uma postura mais crítica dos aprendizes, se materializam. É sobre a interação, então, cujo sentido não é fechado, mas sim redefinido de acordo com a perspectiva e o objeto de análise pretendido, que passamos a voltar o nosso olhar na próxima seção.

2.3
Interação e sala de aula

A palavra interação é carregada de significados. Todos os dias, nós interagimos com alguém ou grupo de pessoas em diferentes situações, quando, por exemplo, nos engajamos em uma conversa com pessoas conhecidas ou familiares, ou quando travamos um diálogo com completos desconhecidos no saguão do aeroporto. Essa interação pode ocorrer face a face ou pode ser mediada pelos diversos aparelhos eletrônicos da contemporaneidade, como celulares, *palmtops*, *laptops*, *tablets, i-pods, smartphones* ou por diferentes mídias como o *Skype*. Esse compartilhamento cotidiano de determinada atividade ou ideia pode envolver grupos de pessoas que participam de eventos diferenciados, como uma reunião de trabalho, audiências de programas de TV, dinâmicas para emprego ou o ambiente de uma sala de aula.

Mesmo sendo uma ação cotidiana, interação tem várias nuances e diferentes sentidos quanto ao seu uso. Por isso mesmo, há inúmeras maneiras de defini-la. Uma das formas de se buscar uma definição dessa palavra é a consulta ao dicionário. O termo "interação" remete, segundo o dicionário Aurélio, a uma "ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca". Tem-se aí uma ênfase na questão da ação e do papel do outro. Para interagir se faz necessário agir, compartilhar alguma coisa com dois ou mais indivíduos. Com base nessa apreensão do termo, vê-se que a interação é um processo ativo, e não passivo, que exige uma ação compartilhada.

Quando pensamos em interação, portanto, é necessário destacar a questão de que vários recortes teóricos podem estar contidos em uma única palavra. No âmbito deste estudo, que trata, justamente, de análise interacional envolvendo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

professor-alunos e alunos-alunos, é importante apresentar diferentes perspectivas a respeito da epistemologia desse termo e como elas se conjugam na tentativa de compreender e definir interação no que tange à visão de linguagem e de ensino-aprendizagem que orienta o trabalho docente e as práticas conversacionais em sala de aula.

Partindo da clássica definição de Gumperz (1982) que "falar é interagir", mas, evidentemente, não basta falar, é preciso que essa fala seja direcionada a alguém, entendemos que interação é uma ação que fazemos com a ajuda e a participação do outro por meio do uso da linguagem e que envolve não apenas falar, mas ouvir, ter e dar a palavra, bem como ratificar a palavra do outro e ter a sua ratificada. Nesse sentido, interação remete a comunicação, como demonstra Coste (1984, p. 118, apud Coracini, 2005, p. 200), ao se referir à interação como "influencia recíproca entre agentes". Esse entendimento dialoga com o de Goffman (1980, p. 23), ao definir a interação face a face como "a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata". Segundo Cajal (2001, p. 127), tal definição reafirma a ideia de "interação enquanto 'encontro' em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia, momento a momento".

Na literatura das áreas de Educação e de Linguística Aplicada, fala-se frequentemente de interação como cooperação, ação conjunta de professor e aluno, a fim de desencadear o processo de ensino-aprendizagem (CORACINI, 2005). Ampliando essa noção, podemos dizer que no âmbito pedagógico – interesse fulcral deste estudo -, interação significa a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimento, aluno/professor, aluno/aluno, é trabalhar juntos, formar um leque de saberes que nem sempre são os mesmos (PIMENTA, 2006). É nessa perspectiva da ação conjunta, da troca entre os participantes e da importância do outro, visto que é no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos, ao veicularmos nossos valores e posicionamentos, que a visão bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2003, 2004) torna-se relevante para este estudo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.3.1.
Visão Dialógica de Linguagem

Não é novidade que o pensamento bakhtiniano tem fundamentado inúmeros estudos no que diz respeito à dialética ensino-aprendizagem de LE, como podemos conferir em Figueredo (2012), Vitanova (2005), dentre outros. Esse olhar voltado para as teorizações realizadas por Bakhtin e pesquisadores do Círculo acerca da língua como fenômeno social, nada mais é, como enfatiza a autora (op. cit., 2012, p. 69) que "o reconhecimento de que nossa compreensão sobre o contexto da sala de aula de LEs tem se expandido por meio da perspectiva dialógica das práticas discursivas ocorridas nesse universo".

O estudo da linguagem, portanto, tem se tornado, cada vez mais, um elemento importante no entendimento das práticas sociais contemporâneas. Os estudos de Bakhtin, que nos interessam mais de perto, partem da concepção de linguagem como atividade, como ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social. Assim, o uso da linguagem, seja ele verbal ou não verbal, pode afetar profundamente o nosso modo de interagir com os outros e com o mundo social a nossa volta, visto que as construções do sujeito social estão imbricadas em sua condição de poder comunicar-se e interagir com o outro, o que influencia o seu modo de interpretar e significar o mundo. Todo uso da linguagem é marcado, portanto, por uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003, 2004; FARACO, 2003), e se insere em uma instância histórico-social que delimita os significados a serem construídos, o que significa entender que quando envolvidos em um processo comunicativo, não estamos atados somente às nossas próprias perspectivas, mas também orientados pelas perspectivas dos outros.

A linguagem é dialógica por possuir duas naturezas básicas: a da interdiscursividade – haja vista que existe um permanente diálogo entre os diferentes discursos – e a da alteridade, já que se estabelecem relações de interação entre o *Eu* e o *Outro.* Para Bakhtin, como sublinha Menezes de Souza (1995), o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seus colegas, sua comunidade etc.), ou seja, constitui-se na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. Dessa forma, o sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

A noção de alteridade é fundamental para o processo de análise da comunicação discursiva produzida pelos interactantes em qualquer evento, pois "as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos" (BAKHTIN, 2003, pp. 294–295). Isso ocorre por meio do que Bakhtin (2003) denominou de "ventriloquismo". Com base nessa concepção, então, podemos observar na análise das trocas conversacionais (cf. capítulo 4) que os aprendizes, em vários momentos, utilizam a voz do outro como forma de legitimar a sua própria voz. Vemos, então, as vozes desses alunos em uma cadeia de responsividade: enunciando seus pontos de vista e, também, provocando respostas das mais diversas, que podem ir do apoio total ao desacordo absoluto. Isso significa dizer que um enunciado é apenas um elo de uma cadeia de enunciados passados e futuros, é uma resposta a algum outro enunciado e, por sua vez, provoca também uma réplica de um interlocutor, logo:

> "Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (...) "O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas (exprime a relação do falante com os enunciados do outro). A nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros". (BAKHTIN, 2003, pp. 296–298)

Assim, apesar de Bakhtin não se referir especificamente ao contexto educacional, é à luz de seus conceitos de dialogismo e polifonia que entendemos o diálogo em sala de aula como um processo contínuo de troca, em que múltiplas vozes constroem o conhecimento. Esses conceitos se fazem necessários na medida em que ajudam a ouvir as vozes dos participantes (alunos-professor), tornando a sala de aula, como bem define Menezes Paes (2004, p. 32), "uma arena social complexa onde múltiplos discursos, múltiplas vozes estão em constante ação e reação".

Segundo Faraco e Castro (1999), a concepção de linguagem de Bakhtin, em seus princípios mais gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua. Como bem asseveram esses autores (op. cit., p. 5), se é a interação verbal o que importa, temos então aí a primeira grande reivindicação colocada pela teoria em relação a nossa atitude como professor de linguagem, que é "a de privilegiar não só o contato frequente de nosso aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

relação linguística viva". Isso equivale a dizer que o nosso aluno precisa ser estimulado a tomar consciência de que o ato de falar e escrever é um processo de estabelecimento de interação social com um outro.

Com base nos conceitos bakhtinianos apresentados, não é difícil perceber que a aprendizagem não pode ser vista como uma "via de mão única" onde somente são transmitidos conhecimentos do professor para o aluno, mas sim, como um processo dialógico de troca. Seguindo essa perspectiva, devemos entender a educação e o ensino da língua estrangeira como "uma troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, em uma situação de interação, na qual o professor aprende com os alunos e estes aprendem com o professor e com os colegas" (CELANI, 2001, p. 27).

Ademais, o discurso em sala de aula, se pautado por uma visão dialógica de linguagem, pode, além de romper com a tradicional dominância discursiva do professor nas interações com os aprendizes, promover transformações sociais mais amplas, a partir do questionamento de valores e questões diversas que vêm à tona nas práticas discursivas que os alunos se engajam. É nessa crença que se pauta minha proposta de ações pedagógico-discursivas visando à maior participação/engajamento dos alunos na negociação/construção de significados que favoreçam a redescrição de sua identidade como sujeito sociodiscursivo.

Nessa linha de pensamento, o caráter educativo do ensino de uma LE reside nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da alteridade que o constitui e da diversidade que constitui o mundo, ou seja, nas possibilidades de pensar o próprio eu a partir do pensar no outro.

Em busca desse objetivo, se faz necessário, então, conjugar à visão dialógica de linguagem, uma visão de aprendizagem/conhecimento como construídos no diálogo/embate entre as diferentes vozes de alunos e professores, uma vez que o entendimento do professor acerca do que constituem linguagem e aprendizagem é determinante para suas escolhas e ações sobre o quê, como e o porquê ensinar em sala de aula. A visão de aprendizagem, portanto, que melhor dá conta da natureza social de aprendizagem é a visão sociointeracional, que será discutida a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.3.2.
Visão sociointeracional do processo de ensino-aprendizagem

Toda prática está embasada em alguma teoria. Ao ensinar, os professores adentram as salas de aula, munidos de uma ou várias expectativas e pressupostos sobre o que seja uma língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem daquela língua. A concepção de aprendizagem com base na qual procuro orientar minha prática pedagógica e a partir da qual desenvolvi minha proposta de ações pedagógico-discursivas é a visão sociointeracional de aprendizagem que tem seus fundamentos nas articulações teóricas dos trabalhos do psicólogo russo Vygotsky e dos neo-vygotskianos como os estudos de Bruner (1986) e Cazden (2001). Essa concepção entende a aprendizagem e a construção do conhecimento como processos sociais, o que significa dizer que esses processos se situam na trama das relações interpessoais entre indivíduos posicionados sócio-historicamente.

Na perspectiva vygotskiana, o sujeito é essencialmente interativo, uma vez que se constitui a partir das relações interpessoais que estabelece em seu ambiente sócio-histórico. É na troca com outros sujeitos de sua cultura – pares mais experientes - que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite ao sujeito a construção de significados e a constituição da própria consciência.

Devido à sua preocupação com a socialização do conhecimento via interação interpessoal, os estudos vygotskianos têm sido amplamente transpostos para a realidade da sala de aula. Na literatura, diferentes termos têm sido utilizados para designar suas contribuições na compreensão do processo ensino-aprendizagem: sociocultural (WERTSCH, 1996), socioconstrutivismo (OLIVEIRA, 1987), e o próprio termo já empregado aqui, sociointeracional (MOITA LOPES, 1996, 1995), entre outros. O uso do prefixo "sócio-" caracteriza a importância dos significados sociais no desenvolvimento do indivíduo e marca a distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o interacionismo ou construtivismo de Piaget (MOITA LOPES, 1996, p. 35). Qualquer que seja o termo que se adote, as contribuições de Vygostky são cruciais para se entender como se dá o aprendizado e formar, assim, a visão que o professor tem acerca do processo de construção do conhecimento.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos e no papel do outro no desenvolvimento mental do indivíduo, Vygotsky distingue dois níveis nesse processo: o nível real, que se refere à habilidade do ser humano de realizar uma determinada tarefa sozinha, caracterizando funções já estabilizadas e, o nível potencial, que consiste nas funções que o indivíduo pode executar com a assistência de um par mais competente. Esses níveis remetem, por sua vez, a um conceito chave na teoria de Vygotsky (1998, p. 112), o conceito de zona de desenvolvimento proximal[11] (doravante ZDP).

Logo, o foco dessa teoria educacional está na construção conjunta do conhecimento que se dá na interação entre professor e alunos. Esse processo de construção do conhecimento envolve controle, negociação, compreensão e falhas entre alunos e professor até que esse conhecimento passe a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula. (EDWARDS; MERCER, 1987; MOITA LOPES, 1996). Complementando a teorização de Vygotsky, o pesquisador Bruner (1986) procurou analisar como se processa a internalização das funções superiores pelo indivíduo, formulando o conceito de *scaffolding*, termo que Moita Lopes (1996) traduz como andaimes. Segundo os autores (op. cit.), o par mais competente fornece andaimes ao aprendiz, os quais o guiam até que haja o *handover*, ou seja, a construção da competência pelo aprendiz, com a possibilidade de utilização do conhecimento novo de forma autônoma e consciente, inclusive em outros contextos.

Esses pressupostos educacionais são fundamentais quando se pensa no ensino de LE na perspectiva linguístico-discursiva. Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação do conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço em que o professor e os alunos têm papel central na prática sociointeracionista de construção do conhecimento (MOITA LOPES, 1996). Esse entendimento encontra eco na proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998). De acordo com suas diretrizes, há uma tendência em explicar a

[11] ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas ou tarefas (etapas já conquistadas ou alcançadas pela criança), e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes ou competentes. Em outras palavras, a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presente em estado embrionário (OLIVEIRA, 1987; VYGOTSKY, 1993, 1998).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

aprendizagem por meio de sua natureza sociointeracional, que pode ser ilustrada por meio de dois aspectos: o sociointeracional da linguagem e o sociointeracional da aprendizagem. O primeiro aspecto pontua que a aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo dos alunos, considerando o seu posicionamento na cultura, história e sociedade. O segundo, além de considerar o posicionamento dos aprendizes na cultura, história e sociedade, enfatiza que a construção do conhecimento da linguagem acontece junto com alguém, neste caso, junto com professores e colegas colaboradores. Tal processo tem como objetivo tornar o aluno um cidadão capaz de compreender e ser compreendido, além de apto a agir em um mundo social e autônomo em suas escolhas.

É nesse sentido – o da construção do conhecimento e do desenvolvimento do senso crítico, compartilhado com um outro através da linguagem -, que as abordagens teóricas de Vygostky e Bakhtin em relação ao processo de interação social se aproximam e tornam-se relevantes para este estudo.

Dentro dessa perspectiva, vários autores (FABRÍCIO, 1996, 2002; MAGALHÃES, 1996; MOITA LOPES, 1995) destacam a relevância de a aprendizagem de LE centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para tal, se faz necessário "envolver os aprendizes num processo de aprendizagem colaborativa, em que eles negociem seus diferentes níveis de ZDP, revertendo papéis interacionais e expandindo as possibilidades de participação ao alternarem, a cada momento, os papéis interacionais de par mais competente e par menos desenvolvido" (FABRÍCIO, 1996, pp. 29–30). No entanto, como bem asseveram Forman e Cazden (1985), o trabalho em pares ou em grupos só possibilita uma participação mais efetiva quando envolve os participantes em algum tipo de embate ou confronto para que a negociação possa ocorrer.

Seguindo essa linha de reflexão, é possível afirmar que o professor ao desenvolver um trabalho pedagógico que busque privilegiar a interação em pares ou em grupos poderia colaborar para a democratização do espaço de sala de aula, tirando os alunos de uma certa letargia, típicas desse contexto (PINHEIRO, 2003). A adoção de uma estrutura de participação mais maleável poderia levar a construção do conhecimento não apenas tendo o professor como o par mais competente, mas com outros alunos também assumindo esse papel. A criação de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

um padrão interacional mais simétrico poderia, assim, dar margens a diferentes formas de participação e organizações de turno para que as vozes dos alunos possam ser mais ouvidas e valorizadas.

Logo, a elaboração do programa de ações pedagógico-discursivas para as minhas aulas teve como fio condutor criar atividades que favorecessem a participação ativa dos aprendizes na construção do conhecimento e do significado com o outro por meio do trabalho em pares ou em grupos menores. Buscou-se ainda utilizar estratégias que estimulassem diferentes formas de interação discursiva (diálogo, cooperação, troca de informações, confronto de opiniões) entre os aprendizes de modo que eles pudessem exercitar suas habilidades de construção/negociação de sentido, tais como fornecer exemplos, argumentar e contra-argumentar e expressar ou defender pontos de vista opostos.

Uma proposta pedagógica que abarque as ideias da teoria sociointeracional de aprendizagem, como é o caso deste estudo, prevê, então, uma reestruturação no discurso de sala de aula como é tradicionalmente concebido. Descentralizar o discurso e democratizar a distribuição de turnos na sala de aula, entretanto, não é tarefa fácil para a maioria dos professores que foram educados em uma cultura escolar conservadora que prioriza o discurso do professor e, assim, um esquema de aula mais tradicional.

Refletindo sobre a questão da sala de aula a partir da perspectiva de vários estudos (FABRÍCIO, 2007, 2011; GARCEZ, 2006; PIMENTA, 2006; PINHEIRO, 2003), torna-se evidente que a organização discursiva inerente ao contexto escolar precisa sofrer variações do padrão interacional (I-R-A), predominante nesse contexto, para dar chance aos alunos de um maior engajamento discursivo e, consequentemente, um eco maior de sua voz nas práticas conversacionais de sala de aula. Nesse processo que demanda mudanças no fazer pedagógico centralizador de muitas salas de aula, parece ser importante que o professor demonstre competência para interagir e promover a interação entre seus alunos e saiba conciliar as diversas vozes nos embates discursivos de sala de aula que envolvem ditames curriculares, suas próprias intenções pedagógicas e as expectativas dos alunos (BRITZMAN, 1989; MENEZES DE SOUZA, 1995).

Diante do exposto, discuto a seguir a organização interacional da sala de aula tradicional. Descrevo, primeiramente, de forma sucinta, as principais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

características e convenções discursivas do esquema aula tradicional (cf. quadro 1), colocando em evidência, primeiramente, a questão da assimetria, por ser esse um traço inerente à sala de aula como contexto institucional, influenciando, por conseguinte, os componentes da organização interacional discutidos a partir do item 2.4.2: controle de tópicos; estratégias de iniciação e condução da aula pelo professor (a sequência IRA); estruturas de participação; arranjos espaciais e sistema de troca de turnos.

É importante destacar que cada um dos itens da discussão teórica é estruturado pelos seguintes pontos: (i) como cada componente contribui para a organização interacional tradicionalmente vigente em sala de aula; (ii) como, de acordo com os autores citados, pode haver uma ressemantização desse componente no sentido de redescrição das práticas interacionais.

2.4
Sala de aula convencional: limites à participação discursiva dos aprendizes e possibilidades de redescrição

O processo ensino-aprendizagem tem na sala de aula seu espaço privilegiado. A fala-em-interação aí utilizada tem traços bastante peculiares que distinguem a sala de aula de outros contextos da fala-em-interação cotidiana (GARCEZ, 2006). Segundo Markee & Kasper (2004), não existe uma fala-em-interação de sala de aula, mas falas de sala de aula, pluralizadas pelas diferentes práticas sociais dos sujeitos que participam do trabalho conjunto em que há construção de conhecimento. Cajal (2001), por outro lado, enfatiza que na sala de aula, alunos e professores constroem uma dinâmica, marcada por um conjunto de ações e reações, partilhado pelos participantes na interação. Existe, assim, "um ser-fazer-junto" (op. cit., p. 128), um compartilhar da construção da interação, da significação daquilo que está acontecendo naquele determinado contexto. Essa interação face a face está exposta, assim, a um número infinito de regras e expectativas, em um fazer e refazer contínuo.

Apesar de cada sala de aula ser única, podemos, no entanto, apontar algumas características que estão relacionadas a esse fazer conjunto de sala de aula, como, por exemplo, o controle e gerenciamento das formas de participação, o gerir da alocação de turnos de fala entre os participantes, as sequências de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

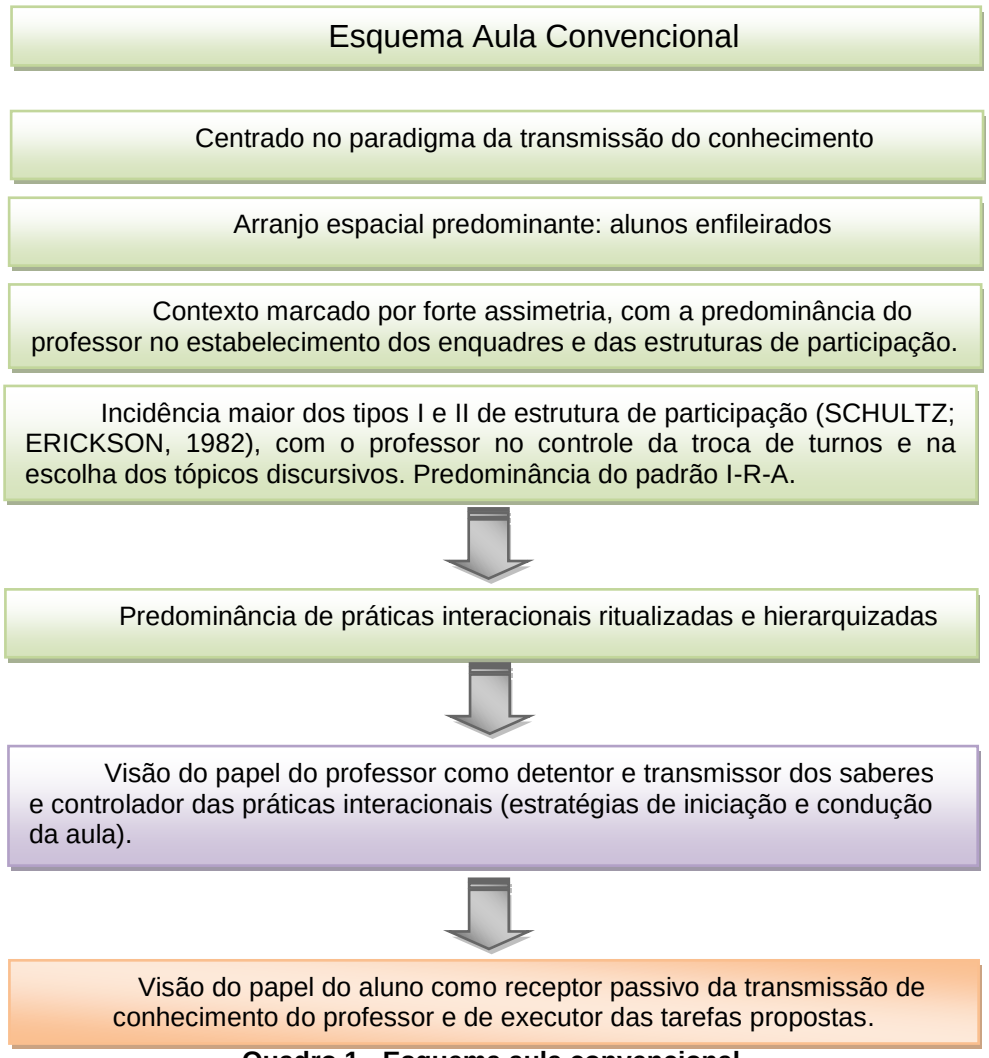
iniciação, resposta e avaliação, dentre outras. Como Garcez (2006) coloca, não são os prédios o que faz uma instituição escolar ser o que é, nem tão pouco os quadros e as carteiras que nos fazem reconhecer uma aula como tal, mas as ações das pessoas (professor-alunos e alunos-alunos) que podem ser observadas na fala-em-interação. Por conseguinte, as ações de alunos e professores por meio da fala-em-interação formam a base do que é a instituição escolar ou do que entendemos por uma aula – seja ela com características e ações dos participantes da interação, consideradas mais ou menos tradicionais. Nessa linha de reflexão, a fala-em-interação de sala de aula é carregada das metas específicas do fazer conjunto que é a sala de aula.

Como inúmeros estudos vêm demonstrando (ALLWRIGHT, 1980; CORACINI, 2005; PINHEIRO, 2003; TSUI, 1995), a interação na sala de aula tradicional privilegia a fala do professor e oferece poucas oportunidades de fala ao aluno, visto que os aprendizes são, em geral, alinhados em *self* coletivo (GARCEZ, 2006) ou como comenta Philips (2001, p. 306), ao afirmar que nesse contexto "o professor se dirige aos alunos como um conjunto de espectadores não diferenciados, tal como um ator defronte de uma plateia". Destacam, ainda, que esse é o espaço institucionalizado onde o professor fica, assim, em uma posição de maior poder nessa interação: aquele que tradicionalmente transmite o conhecimento, avalia a aprendizagem e controla a participação dos aprendizes.

O quadro que trago a seguir tem como objetivo sistematizar as principais características de uma aula que segue um **esquema convencional** ou **tradicional** de ensino-aprendizagem, termos utilizados por vários estudiosos (CORACINI, 2005; FABRÍCIO, 2007, 2011; GARCEZ, 2006) para descrever a instituição escola que ainda tem na disciplina, seu referencial norteador, como uma forma de ditar certas normas/procedimentos ideais para professores e aprendizes seguirem. Para melhor explicar os principais aspectos que perpassam esse esquema de aula, a pesquisadora Fabrício (2011, p. 7) faz menção à metáfora do ônibus (presente nos PCNs – Línguas Estrangeiras, MEC, 1997) em que "o professor-motorista" conduz os "alunos-passageiros" pelo território do conhecimento. O uso dessa metáfora ajuda a ilustrar "a relação, predominantemente, assimétrica que vem norteando, desde o século XVIII (cf. FOUCAULT, 1977), as ações educacionais em sala de aula: o mestre seria o responsável pela implementação e pelo controle

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

de todo o trabalho educacional – metodológico, pedagógico, avaliativo, organizacional e interacional" (FABRÍCIO, 2011, p. 7).



Quadro 1 - Esquema aula convencional

Na sala de aula convencional, observa-se, portanto, a predominância de estruturas de participação de caráter marcadamente assimétrico, nas quais os professores são responsáveis pela organização e pelo gerenciamento da comunicação. Esse panorama tradicional, típico do processo de escolarização no ocidente e, consequentemente, muito comum em instituições do ensino fundamental e médio, é questionado por vários estudiosos (EDWARDS; MERCER, 1987; FABRÍCIO, 2011; MAGALHÃES, 1996; MOITA LOPES, 1995), cujas pesquisas constataram que a quebra desse padrão tem possibilitado a participação mais efetiva dos alunos. Fabrício (op. cit.) coloca em relevo o fato de que a forma de interação assimétrica acima descrita torna-se ainda mais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

problemática na sala de aula de LE quando o objetivo é o desenvolvimento da chamada "habilidade conversacional", pois, ao invés de promovê-la, acaba criando fatores que operam como obstáculos ao seu desenvolvimento. Sendo a assimetria um dos elementos que pode dificultar a criação de arranjos interacionais mais significativos para os alunos, uma vez que é ela que caracteriza a estrutura conversacional mais comum no contexto educacional, passo a seguir a centrar meu olhar sobre a questão da assimetria na dinâmica do diálogo.

2.4.1
A questão da assimetria no diálogo

A assimetria é "um traço intrínseco do diálogo" (LINELL; LUCKMANN, 1991, p. 7) e, mas que isso, todo diálogo envolve assimetrias em diferentes níveis. A partir desse entendimento, o diálogo pode ser descrito como uma forma de interação social caracterizada pelo compartilhamento de perspectivas (ou seja, a partilha de conhecimentos), mutualidade de conhecimentos e suposições e reciprocidade entre os interlocutores.

Segundo Linell (1991), a dinâmica do diálogo fundamenta-se na inter-relação entre as iniciativas e respostas dos interlocutores, num processo de negociação rumo ao estabelecimento de uma rede de compromissos e responsabilidades entre eles, de objetivos comunicativos e de conhecimento comum. Ao longo da sequência de iniciativas e respostas emergem padrões comportamentais de simetria (relação mais igualitária) e assimetria (relação de dominação), ou seja, os participantes do diálogo "expressam ou tentam expressar sua dominância e poder uns sobre os outros" (MARKOVÁ, 1990, p. 7).

Para uma melhor compreensão da assimetria como propriedade-chave do diálogo, se faz necessário ter em mente sua natureza situada, ou seja, que os interlocutores atuam em determinadas instituições, culturas e situações sociais, com base em relações de poder. Desse modo, além dos aspectos intrínsecos da assimetria (derivados do próprio movimento interacional), essa pode também resultar de fatores externos, isto é, de diferenças relativas ao poder social, autoridade ou conhecimento entre os participantes (LINELL; LUCKMANN, 1991). Com efeito, em contextos institucionais, tais como, a sala de aula - foco específico da presente investigação -, o participante com maior poder (neste caso,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

o professor) tem maiores oportunidades de participação discursiva, impondo, por exemplo, tópicos a serem desenvolvidos na interação.

De acordo com Linell (1991), a assimetria no diálogo é bastante pertinente para o estudo da interação em sala de aula, uma vez que ela se faz presente em toda sequência de iniciação-resposta. Como sabemos, o diálogo gera e é gerado pelas relações sociais e, através das sequências de iniciativas e respostas, uma série de padrões de simetria versus assimetria emerge. Essa dualidade, gerada pela alternância entre momentos de equilíbrio e desequilíbrio, limita, muitas vezes, as oportunidades de participação no diálogo, fazendo com que a assimetria seja, geralmente, o padrão mais típico de qualquer ato discursivo.

Buscando explicitar os padrões da distribuição de oportunidades de participação no diálogo, Linell (1991) discute dois aspectos relativos ao diálogo: o domínio discursivo e a relação simetria-assimetria. Ao se debruçar sobre a questão do domínio, o autor ressalta seu caráter multidimensional, uma vez que um dos interlocutores pode controlar a interação em diferentes níveis, apresentando as seguintes dimensões do domínio: (i) Quantitativa – a parte dominante é simplesmente a que mais fala e, consequentemente, domina o turno; (ii) Semântica – exercida pela parte que predominantemente introduz tópicos e perspectivas sobre os mesmos; (iii) Interacional – a parte dominante é a que realiza a maior parte dos movimentos de iniciativa e de controle dos movimentos de seu interlocutor, lançando mão com frequência de movimentos interacionais, denominados por Linell de diretivos, controladores e inibidores[12]; (iv) Estratégica – domínio atingindo não por meio de movimentos fortes, mas de movimentos estrategicamente dominantes.

Na tentativa de melhor compreender a dinâmica da comunicação, Linell propõe, também, uma taxonomia de padrões interacionais, apresentando, assim, tipos ideais de estruturas de participação no diálogo, a partir do cruzamento dos eixos simetria-assimetria e cooperação-confronto (LINELL, 1991, pp. 168–170):

[12] Os movimentos *diretivos* são aqueles utilizados pelo falante para forçar seu interlocutor a responder, tais como perguntas e ordens que deixam pouco espaço para o interlocutor se expandir. Dentre os movimentos diretivos que ocorrem na sala de aula, as perguntas constituem, tradicionalmente, um dos meios mais usados pelos professores para a condução de seu discurso.
Os movimentos *controladores* são os empregados para avaliar, ratificar ou desqualificar as contribuições do interlocutor. Na sala de aula, é muito comum que o professor reformule ou resuma a fala de seus alunos, superpondo a essa seus próprios conceitos e interpretação.
Os movimentos *inibidores* constituem um recurso pelo qual o falante estabelece um tópico ou uma interpretação acerca do mesmo, em detrimento da perspectiva do interlocutor.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

> Tipo I: Simétrico-cooperativo - colaborativo e integrativo - as duas partes são igualmente ativas e cada iniciativa gera não só uma resposta, mas constitui uma expansão das contribuições do interlocutor (situação típica entre dois amigos que estão igualmente interessados em manter os tópicos introduzidos no diálogo e que estão igualmente familiarizados com os mesmos);
>
> Tipo II: Simétrico-competitivo - tendência ao conflito e ao confronto – ambos os participantes, igualmente ativos, tendem ao conflito e ao confronto, ignorando os tópicos introduzidos por ambas as partes e não conseguindo, deste modo, atingir um consenso (é o caso de disputa entre conhecidos na qual acusações mútuas são abundantes);
>
> Tipo III: Assimétrico-cooperativo - neste, uma das partes tem o direito de tomar iniciativas, geralmente por meio de um pedido ou perguntas diretivas, ao passo que a outra, num papel de subordinação, tenta atender às condições impostas pela primeira. Algumas vezes, a parte superior pode conceder a oportunidade de falar ao participante subordinado, mas é um momento breve e a assimetria logo é restabelecida (verifica-se este tipo de situação normalmente em sala de aula e outros contextos institucionais);
>
> Tipo IV: Assimétrico-competitivo – a parte dominante toma a iniciativa, mas a outra parte se mostra relutante em engajar-se na interação. Há, portanto, uma parte que tenta controlar a situação e uma parte subordinada que usa a resistência como uma forma de poder. Se tal situação se arrasta por algum tempo, pode gerar conflito, confronto ou punição (situação típica de alunos que não querem participar da interação proposta pelo professor).

Refletindo sobre a taxonomia proposta acima, podemos dizer que o diálogo deriva, então, da tensão entre momentos de assimetria e tentativas de retorno a momentos de equilíbrio. Essa tensão, gerada na maioria das vezes pelo nível de conhecimento/saberes dos participantes envolvidos na interação é, na esteira de argumentação de Linell e Luckmann (1991), de vital importância – como "falar" envolve troca de conhecimentos e negociação de perspectivas, a necessidade de interagir com o outro não existiria caso não houvesse desigualdades de "saber" relevantes comunicativamente ou ainda, se os sujeitos na interação partilhassem sempre das mesmas ideias e opiniões.

Dentro do enquadramento de ideias aqui exposto, a noção de níveis de assimetria é extremamente útil, pois, é através dela que entendemos a natureza, quase sempre autoritária, da interação entre professor e alunos e o desequilíbrio gerado pelo poder institucionalizado. É importante salientar, no entanto, que a introdução de novas práticas discursivas para alunos e professores pautadas por uma flexibilização da assimetria e dos papéis interacionais em sala de aula se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

coloca como uma possibilidade para se chegar a padrões interacionais mais complexos e simétricos, o que pode conduzir gradativamente à reformulação pelos aprendizes do esquema aula tradicional internalizado (FABRÍCIO, 2011; PINHEIRO, 2003). Outro aspecto que pode operar ora como obstáculo, ora como elemento facilitador ao estabelecimento de práticas interacionais mais simétricas é a escolha de tópicos, questão que passo a tratar a seguir.

2.4.2
Controle de tópicos

Por mais que o professor almeje promover uma maior participação discursiva dos alunos em sala de aula, é importante ter a consciência que essa participação estará, pelo menos de início, condicionada pela experiência interacional que os aprendizes adquiriram em sua vivência social anterior, incluindo-se aí outras salas de aula (MERCER, 1995; SCHULTZ et al., 1982). Um dos possíveis caminhos para o engajamento discursivo dos aprendizes passa pela escolha ou priorização de temas e tópicos discursivos ligados aos interesses dos alunos e conectados a sua vida social, como bem demonstram inúmeros estudos (FABRÍCIO, 2011; FREIRE, 2001; PINHEIRO, 2003).

Com base no entrelaçamento entre a literatura consultada (op. cit.) e meus saberes tácitos[13], construídos ao longo de mais vinte anos como professora de ILE, parece evidente que uma boa maneira de motivar os alunos através das atividades curriculares é abrir espaço para que eles também possam escolher assuntos para debates e modalidades de tarefas, pautados, por exemplo, em textos que sejam relacionados à sua realidade ou interesse. Tal procedimento poderia fazer com que os aprendizes sintam que sua voz se faz valer em sala de aula, tornando-se o tema escolhido, assim, um fator motivador da participação discursiva desses alunos.

Nesse contexto institucional, mais especificamente, a sala de aula de ILE, devido à relação assimétrica vigente entre professor e alunos, a seleção e a ordenação do tópico são feitas pelo participante com maior poder, o professor. De fato, nas situações de sala de aula, a escolha do tópico, normalmente, recai nas

[13] Segundo Tardif et al.(1991), os saberes tácitos são aqueles fundados no trabalho cotidiano e conhecimento do meio, cumulados, no meu caso, em vinte e cinco anos como professora de ILE de diversos níveis em diferentes instituições.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

mãos do professor. Cabe a ele, além da escolha do assunto de acordo com sua agenda pré-fixada, a determinação de sua progressão temática durante a aula. Como bem destaca Fabrício (1996, p. 47), o professor não se limita a determinar o tema das aulas, mas "dele participa como falante principal, cabendo-lhe o direito de iniciar, continuar, mudar, terminar e reciclar o tópico", como também redirecioná-lo. Assim sendo, esse controle permite que o professor determine sobre o que se fala, como se fala, quando e porque se fala. Logo, não há lugar nas dinâmicas propostas em muitas das salas de aula tradicionais para a livre negociação entre professor e alunos, o que pode restringir uma participação mais efetiva dos alunos.

Para Cazden (2001), o professor não é apenas aquele que detém, se quiser, o controle do tópico e o gerenciamento dos turnos de fala; cabe a ele também toda a organização do encontro que ali acontece: faz perguntas, propõe atividades a partir do tópico escolhido, avalia; ou seja, é o sujeito responsável institucionalmente por possibilitar a construção conjunta do conhecimento. Para atingir essa meta-fim, ele poderá valer-se (ou não) de diferentes formas de organizar as atividades em função da proposta pedagógica em que está inserido.

No entanto, a insistência de muitos professores em conduzir a interação a partir do tópico inicialmente estabelecido pode constituir, de acordo com Moita Lopes (1995), uma fonte de problemas para a interação em sala de aula. Os aprendizes podem, por exemplo, assumir uma atitude de passividade, ocupando, uma posição de objeto do discurso e, ficando, assim, "interacionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem desempenhar" (MOITA LOPES, 2001a, p. 165). Por outro lado, os aprendizes podem ser levados a aprender que construir significado constitui seguir os tópicos apresentados pelo professor, o que poderia inviabilizar seu processo de aprendizagem de interpretação e construção de significados no mundo (MOITA LOPES, 2001b). Também, pode ocorrer, entretanto, que os alunos façam face à imposição de tópicos pelo professor (MOITA LOPES, 1995; 2001b), lançando mão de conversas paralelas, respostas monossilábicas ou o silêncio como forma de resistência.

Alinhando-me aos autores acima mencionados, é possível afirmar que para se reverter esse quadro de desinteresse dos aprendizes e promover a redescrição de práticas interacionais naturalizadas entre professores e alunos, faz-se necessário observar atentamente o processo interacional na sala de aula e tentar

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

criar espaços para que haja a negociação das diferentes expectativas dos sujeitos envolvidos no evento educacional.

Seguindo essa linha de reflexão, Pinheiro (2003), em seu estudo sobre a interação na sala de aula de ILE, afirma que só desse modo o desenvolvimento de mutualidade de perspectivas poderá ser criado, fazendo, assim, que o processo ensino-aprendizagem não continue atrelado apenas aos objetivos curriculares da escola e às agendas dos professores, mas abra espaço para que a experiência e tópicos de interesse dos alunos sejam incorporados ao conteúdo ensinado em sala de aula. A autora (op. cit.) reitera, ainda, que, ao criarmos situações que possibilitem aos alunos, numa interação face a face, negociarem e partilharem os significados sobre tópicos de seu interesse, estaremos enfatizando uma prática de aprendizagem que tem como objetivo central a socialização de significados.

Em busca de construir um entendimento mais amplo sobre a interação na sala de aula de LE, discuto a seguir outro componente importante da interação nesse contexto: as estratégias de iniciação e condução da aula.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.4.3
Um olhar sobre o padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) e estrutura de participação

É pensamento comum, como já mencionado, que a fala-em-interação de sala de aula apresenta características bastante distintas do uso da linguagem que acontece em outros contextos sociais (GARCEZ, 2006). Sinclair e Coulthard (1975) - cujo trabalho se apresenta como uma referência importante para as análises interacionais do contexto escolar - descrevem a interação em sala de aula em termos de um conjunto organizado de ações e trocas de turnos previsíveis entre professores e alunos. Esse modelo constitui-se da sequência interacional de avaliação chamada de **Iniciação-Resposta-Avaliação (I-R-A)**.

Como ressaltam vários estudos (CAZDEN, 2001; GARCEZ, 2006, dentre outros), o padrão interacional dominante na sala de aula segue a estrutura triática I-R-A ou I-R-F (Iniciação – Resposta – *Feedback*). O professor inicia o tópico, geralmente com uma pergunta, normalmente de resposta conhecida, o aluno responde no segundo turno, e recebe, em seguida, um comentário positivo ou negativo do professor que reinicia a estrutura. A ocorrência dessas sequências impõe certo controle discursivo que já faz parte da expectativa de professores,

alunos e da própria instituição escolar no ocidente. Tal organização discursiva faz, sem dúvida, parte do processo de construção do conhecimento, mas é, muitas vezes, a única que acontece na sala de aula, favorecendo um exacerbado domínio interacional centrado na figura do professor, cerceando, assim, outras possíveis organizações discursivas que também favoreçam o aprendizado (EDWARDS; MERCER, 1987).

Ao analisar o caráter formal da fala-em-interação da sala de aula através da estrutura básica ali encontrada, Sinclair e Coulthard (op. cit.) observaram que a fala de sala de aula tem como funções principais: informar, direcionar, indagar e checar, sendo, em geral, centrada no par considerado mais "competente" (o professor). A estrutura I-R-F, segundo os autores acima mencionados, ocorre da seguinte maneira:

> Professor informa – acontece quando o professor está transmitindo fatos, opiniões, ideias e/ou informação nova para o aluno. Esse geralmente não responde verbalmente à iniciação do professor. Sua estrutura é, portanto, I(R).
>
> Professor direciona – envolve situações em que o aluno é designado a fazer algo. Sendo assim, a iniciação do professor vem acompanhada da ação do aluno. O "*feedback*" é parte opcional dessa troca interacional, sendo a estrutura IR(F).
>
> Professor indaga – requer contribuições verbais por parte do aluno. É frequente o professor utilizar tal procedimento para levar a turma gradativamente a uma conclusão. As perguntas feitas pelo professor, no entanto, têm caráter diferente das de uma conversa informal, por exemplo, onde geralmente uma pergunta é feita quando a resposta não é do conhecimento do falante. O objetivo, então, é avaliar o aluno. O "*feedback*" é, dessa forma, parte intrínseca dessa troca interacional para que o aluno saiba se respondeu adequadamente ou não. A estrutura, nesse caso, é IRF.
>
> Professor checa – o professor faz perguntas para as quais não sabe a resposta quando tem o objetivo de verificar como os alunos estão acompanhando a aula. O "*feedback*", nesse caso, não é essencial porque se trata de perguntas reais para as quais o professor desconhece a resposta. Sua estrutura, portanto, é IR(F).
>
> Aluno indaga – o aluno raramente faz perguntas em sala de aula. Quando o faz é para pedir permissão para fazer algo; ou tentar esclarecer alguma dúvida. A iniciação do aluno vem seguida de uma resposta do professor: (IR).
>
> Aluno informa – ocasionalmente o aluno contribui com informação que considera relevante ou interessante, geralmente recebendo uma avaliação ou comentário sobre tal intervenção. Sua estrutura, então, é IF.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Segundo Garcez (2006), essas sequências canônicas, definidoras do fazer da sala de aula convencional, trazem embutida em si uma premissa bastante peculiar. O turno de iniciação e condução do processo interacional é na maioria das vezes realizado através de uma pergunta: (i) as chamadas perguntas de demonstração e (ii) as chamadas perguntas referenciais (CHAUDRON, 1988). As primeiras são também denominadas de perguntas de informação ou perguntas testes – para as quais o falante já sabe a resposta. Reconhecidas como típicas da fala-em-interação da sala de aula (op. cit., 2006, p. 69), elas têm por função verificar a posse de uma dada informação pelo interlocutor e, portanto, tendem a ser fechadas, ou seja, demandam uma resposta particular e normalmente breve. Já as segundas são feitas para obter do interlocutor uma resposta que o falante não possui e, assim, costumam ser mais abertas.

De fato, nas salas de aula que seguem esquemas interacionais tradicionais, as perguntas constituem uma das estratégias principais de tentar captar a atenção dos alunos e engajá-los nas dinâmicas propostas e guiar, desse modo, a construção de conhecimento (EDWARDS; MERCER, 1987). As perguntas, nesse contexto, facilitam o gerenciamento da interação pelo professor (por exemplo, o estabelecimento do tópico e a alocação de turnos), direcionando o pensamento e a resposta verbal dos aprendizes na criação de um contexto mental compartilhado (EDWARDS; MERCER, 1987; MERCER, 1995).

Vários estudos, no entanto, ressaltam os possíveis entraves que a predominância de perguntas do tipo demonstração ou testes, inseridas em uma estrutura tradicionalmente assimétrica, podem exercer para a comunicação e interação em sala de aula. O fato de as perguntas de demonstração constituírem a estratégia básica para o estabelecimento de tópicos e enquadres favorece o domínio e controle interacional do professor em detrimento de uma participação discursiva mais efetiva dos aprendizes (CAZDEN, 2001; CHAUDRON, 1988; EDWARDS; MERCER, 1987; MERCER, 1995). Por outro lado, a grande recorrência desse tipo de pergunta nas aulas parece indicar a ênfase ainda atribuída pelos professores à acuidade em prejuízo da comunicação e negociação de significado (CHAUDRON, 1988).

Outra questão problema também apontada diz respeito ao fato de que a recorrência da rotina de pergunta-resposta limita a discussão ao requisitarem dos alunos, a maior parte das vezes, repostas curtas e pontuais (MERCER, 1995;

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

VAN LIER, 1994). Ainda como problema ligado às perguntas engendradas pelo professor, pode-se destacar o pouco tempo esperado pela resposta do aluno. Também a reformulação/simplificação da pergunta, passando imediatamente o questionamento para outro aluno constitui uma prática bastante comum entre os professores. Por fim, a tendência dos professores de dirigirem suas perguntas para aqueles aprendizes considerados mais competentes ou capazes, de modo que esses possam operar como um modelo (MERCER, 1995), acaba por restringir as oportunidades de participação discursiva dos alunos tidos como mais fracos.

As consequências do uso exclusivo de sequências I-R-A para a organização das aulas, conforme discutidas por Garcez (2006), podem apresentar implicações graves. Além de não favorecer o engajamento dos aprendizes como sujeitos participantes da construção do conhecimento, pode "corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes" (op. cit., p. 70) não sejam ouvidas ou contempladas pelo professor, já que os alunos estão sendo levados a dar a "resposta certa", o que muitas vezes pode acabar gerando uma situação de "adivinhação" do que o professor quer. É nesse sentido, portanto, que se pode dizer que essa sequência – reconhecida como o normal e esperado de fala-em-interação de sala de aula -, presta-se à reprodução do conhecimento e ao disciplinamento, uma vez que é um método eficiente e econômico de apresentar informações novas e avaliar o desempenho dos alunos.

Podemos depreender, assim, que esse padrão discursivo (I-R-A ou I-R-F), ao mesmo tempo em que se fundamenta na assimetria vigente em sala de aula, contribui para reforçá-la, constituindo frequentemente um obstáculo à construção conjunta do conhecimento (EDWARDS; MERCER, 1987).

Isso não quer dizer, contudo, que não haja possibilidades de quebra de tal padrão interacional. Já há pesquisas que apontam para a quebra desse padrão, como, por exemplo, a de Moita Lopes (1995), que mostrou a resistência de um grupo de alunos ao padrão tradicional de interação I-R-A. Nessa pesquisa, constatou-se a busca da simetria interacional por parte dos alunos de uma turma estudada, sinalizada por meio de interrupções, digressões, iniciação de tópicos e conversas paralelas. O autor destaca que a aprendizagem não era favorecida nesse contexto devido ao choque de expectativas da professora que procurava sempre enquadrar os aprendizes no padrão interacional I-R-A. Moita Lopes (ibid.) concluiu que a resistência dos alunos a esse tipo de estrutura de participação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

poderia ter sido aproveitado pela professora para que fossem criadas oportunidades de um trabalho dos alunos entre si, em pares ou grupos, levando assim à construção do conhecimento não apenas tendo o professor como o par mais competente, mas com outros aprendizes assumindo esse papel. O autor deixa claro, no entanto, que não se trata simplesmente de abolir esse padrão interacional, mas dar margem a diferentes organizações de turno para que as vozes dos alunos possam ser mais ouvidas e valorizadas. Também Fabrício (1996) evidenciou em sua pesquisa com alunos de um curso de ILE que a quebra de procedimentos pedagógicos tradicionais pode favorecer uma participação mais colaborativa e efetiva dos alunos. Podemos citar ainda Magalhães (1996) que constatou a partir da análise de alguns estudos que a quebra na predominância da sequência I-R-A tem possibilitado uma maior participação dos aprendizes.

Nassaji e Wells (2000), em pesquisa sobre o modelo interacional I-R-A, vão na contramão de muitos estudos, ao apontar que esse modelo, tão típico de muitas salas de aulas e historicamente associado à manutenção da assimetria do discurso nesse contexto, pode também afetar positivamente a participação dos aprendizes, dependendo da ênfase que o professor dá a terceira fase da interação – a avaliação. Esses pesquisadores afirmam, por exemplo, que, se o professor faz uso da fase da avaliação não só para avaliar, mas para expandir a fala dos alunos com perguntas genuínas, pedidos de esclarecimento ou comentários que levem os aprendizes a refletirem, há oportunidades de maior participação ativa por parte de todos. No entanto, parece-me que essa tendência não é o que se verifica em salas de aula que priorizam esse modelo interacional. Na maioria das vezes, o professor concentra-se em avaliações que objetivam a correção da resposta dada pelo aprendiz. Esta ação, como bem enfatizam autores estudiosos do tema (op. cit.), limita a voz dos aprendizes, dificultando a construção do conhecimento, bem como uma participação mais ativa e colaborativa nas dinâmicas de sala de aula.

Diante do exposto sobre as estratégias de iniciação e condução das aulas, parece evidente que a possibilidade de um ensino de LE em que as contribuições dos aprendizes não sejam minimizadas, passa necessariamente pela adoção de mecanismos que promovam a troca genuína de informações e a negociação de pontos de vista entre o professor e seus alunos ou desses entre si. Ou seja, uma transformação na organização interacional capaz de fomentar a participação dos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

alunos mais efetiva depende, em larga medida, da variação ou redescrição nas estratégias e estruturas de participação utilizadas.

Em Schultz et al (1982), a noção de **estrutura de participação** é abordada como um conjunto recíproco de direitos e deveres assegurados em um dado momento de um encontro por todos os participantes. Cria-se, dessa forma, um consenso acerca de uma ordem que regula as tradições comunicativas e comportamentos de um evento social e em relação à qual os participantes se veem como mutuamente responsáveis. Os autores (op. cit.) descrevem as estruturas de participação utilizando a tomada de turno de fala como ponto de partida, e, incluíram elementos como a quem os participantes se dirigem e como eles mantêm o foco de atenção, ou seja, o piso conversacional e participam das trocas conversacionais.

Para Schultz et al (ibid.), o conceito de **piso conversacional** como um aspecto da estrutura de participação envolve o direito de tomar o turno e ser ouvido pelos outros participantes da interação em jogo, ou seja, o piso é resultado do trabalho conjunto de falantes e ouvintes, que coordenam suas ações e se ajustam para mantê-lo. É ser ouvido e estar no mesmo foco de atenção que os demais participantes.

O trabalho de Schultz et al (1982, p. 101-103) identifica cinco diferentes tipos de **estrutura de participação** no contexto de sala de aula, cujo resumo trago a seguir:

> **Tipo I:** Piso conversacional único – "O professor, como falante primário, tem a palavra e, ao passá-la, torna-se ouvinte primário. O professor seleciona os falantes em potencial com o olhar e a postura, e aquele aluno (ouvinte primário) a quem a fala foi dirigida especificamente tornar-se-á um falante primário ao receber a palavra e ocupá-la. Os demais estudantes têm uma participação minimizada, atuando como ouvintes secundários". As poucas sobreposições e o desenvolvimento de um piso conversacional de cada vez fazem desta configuração uma das mais frequentes no contexto institucional, sendo comum nos momentos de revisão de conteúdo e correção de exercícios (RECH, 1992).

> **Tipo II:** Verifica-se também um só piso conversacional – "O professor, atuando como falante primário, dirige-se a toda turma em conjunto, esperando que esta não o interrompa. Há aqui um único piso conversacional, poucas sobreposições, e o professor espera que ninguém tente tomar o turno. Esta situação, também muito comum no contexto institucional, é frequente nos momentos de explanação de conteúdos e orientação para a realização de tarefas".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

> **Tipo III A:** "A relação entre os participantes é mais simétrica e flexível e o sistema de troca de turnos não é monitorado rigidamente pelo professor, havendo assim um menor grau de formalidade". Há um único piso conversacional, do qual todos os interactantes participam, sem um controle rígido de troca de turnos pelo professor. Há considerável sobreposição de turnos e níveis primário e secundário de participação. A interação se aproxima de uma conversa informal. De acordo com Rech (1982), tal situação é frequente quando o professor propõe uma reorganização do espaço físico na sala de aula para trabalhos em pares ou pequenos grupos.
>
> **Tipo III B:** Nesta estrutura, há um único piso conversacional que é interrompido, ao ser intercalado por comentários e perguntas sucessivas e coletivas com relação a um enunciado anterior do falante primário. Esse tipo de estrutura de participação é frequente, segundo os autores citando Rech (1982), quando o professor introduz assuntos/tópicos fora do conteúdo programático de uma disciplina específica (geralmente ao início ou ao final da aula, onde todos partilham interesses). Essa prática está muito mais presente em momentos de conversa informal, sendo rara na maioria das instituições educacionais.
>
> **Tipo IV:** Esse tipo caracteriza-se por múltiplos pisos conversacionais em andamento ao mesmo tempo, com vários subgrupos conversando sobre tópicos distintos. Há muita sobreposição de turnos dentro de cada grupo e entre os grupos. Tal configuração é muito comum antes do início da aula, ou antes, do início de uma atividade.

A validade dessa análise para a sala de aula é corroborada por Gumperz (1986), ao sublinhar que o curso de uma aula envolve diferentes tipos de estruturas de participação, deixando claro ainda que cada uma dessas estruturas de participação corresponde a diferentes modos de interação e aprendizagem, bem como a diferentes padrões de avaliação e de interpretação do que está ocorrendo.

Assim, essa noção de estrutura de participação é de extrema importância para este estudo justamente pelo fato de possibilitar analisar como se dão as ações dos participantes (professor-alunos) no fluxo da interação, principalmente, no que tange a possíveis reconfigurações na tomada do turno e na manutenção do piso conversacional.

A atenção do professor, portanto, a como sua interação com os alunos e desses entre si se processa nos diferentes tipos de estrutura de participação é uma condição determinante caso almeje desenvolver as oportunidades de participação dos aprendizes de forma mais efetiva. Nesse sentido, se faz necessário também examinar o papel dos **arranjos espaciais** dentro dos quais se configuram as atividades de ensino-aprendizagem, ou mais precisamente, as trocas interacionais entre os participantes.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.4.4
Arranjos espaciais em sala de aula

Quando pensamos em **arranjo espacial** na sala de aula tradicional, em que prevalecem as estruturas assimétricas de participação do tipo I e II (SCHULTZ et al., 1982), normalmente nos vem a mente a imagem de uma sala de aula com cadeiras enfileiradas e com a mesa do professor posicionada na frente da sala. Essa organização do espaço físico coloca o professor – único participante que pode manter contato visual com todos os demais participantes - em destaque na frente da sala, enquanto os aprendizes ocupam uma posição secundária.

Também, sobre essa questão, Freire (2001) destaca que esse tipo de arranjo espacial pode influenciar no tipo de interação estabelecida nos eventos de leitura em sala de aula. Segundo a autora (op. cit., p. 185), as salas cujas "carteiras são enfileiradas umas atrás das outras e de uma professora que permaneceu em pé em frente de sua mesa segurando uma cópia do texto que estavam [os alunos] lendo e discutindo", tendem a fomentar uma aula centrada na voz do professor, que controla o desenvolvimento do tópico e de quem e quando poderá se manifestar. Tal procedimento não apenas pode corroborar uma relação de assimetria na sala de aula, mas também indicar o predomínio da voz (institucionalizada) do professor.

Outros estudos (FABRÍCIO, 1996, 2011; PESSANHA, 1997; PINHEIRO, 2003) produzidos sobre a interação em sala de aula sublinham que essa organização restritiva do espaço físico parece ser problemática à participação discursiva dos alunos, já que, como aponta Kendon (1990), o arranjo espacial organiza o comportamento interacional, influenciando o acesso que os participantes têm à interação. Cabe destacar que essa relação entre arranjo espacial, interação e aprendizagem é também assinalada pelos PCNs-LE (MEC/SEF, 1998, p. 61-62):

> A maneira como a configuração espacial está organizada tem implicações diretas para a qualidade da interação e, desse modo, para a aprendizagem. [...] Esse tipo de arranjo espacial [o acima descrito] é estranho se a interação entre os participantes tem o papel crucial traçado aqui. Neste arranjo, idealmente espera-se que a interação seja desenvolvida pelo professor, que pergunta e o aluno que responde. Está claro que a interação produzida e sua qualidade não parecem ser muito promissoras quanto ao desenvolvimento da aprendizagem, já que, minimamente, o que se pode dizer é que há poucas chances de que os alunos se envolvam diretamente na interação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

As salas de aula, formatadas no século 18 e replicadas até hoje, vêm sendo sistematicamente condenadas por especialistas, que as consideram um ambiente impróprio para as novas formas de aprendizado que se apresentam hoje, como pode ser evidenciado no artigo[14] *"The Immersive Learning Scape"* do arquiteto espanhol Tomas Jimenez-Eliaeson, cuja ideia central se coaduna com as restrições dos arranjos espaciais, típicos das salas de aula tradicionais, colocadas pelos autores (op. cit.):

> A sala de aula não consegue acomodar adequadamente os múltiplos métodos de aprendizagem. Ela não facilita a interação entre estudantes e seus pares e entre professores e alunos; também não permite a flexibilidade necessária para um espaço voltado ao trabalho em equipe, para o aprendizado facilitado pela tecnologia colaborativa e transdisciplinar. Acima de tudo, as salas de aula tradicionais não dão o suporte necessário para o aprendizado ativo, motivador e criativo.

Tendo em mente o papel dos arranjos espaciais como organizadores da interação, Pinheiro (2003, p. 76) destaca que o professor que almeje desenvolver oportunidades de participação discursiva dos aprendizes mais simétricas deve "pensar na possibilidade de outras disposições dos participantes que facilitem o contato visual e as trocas verbais entre os mesmos", aproveitando, assim, "a força catalisadora do discurso na aprendizagem" (MEC/SEF, 1998, p. 62).

Na esteira de argumentação dos PCNs-LE (1998) e dos autores supracitados, um dos arranjos espaciais mais sugeridos no sentido de uma flexibilização dos padrões interacionais é o dos alunos em círculo, justamente por propiciar o contato visual entre os participantes. Também para Cazden (2001), a disposição dos alunos em círculo pode favorecer contribuições mais espontâneas por parte desses, como, por exemplo, a possibilidade de se autosselecionarem para falarem. Na mesma direção, Schultz et al (1982) apontam que o arranjo espacial em círculo - diferentemente dos arranjos vigentes nas salas de aula tradicionais - aproxima-se daqueles utilizados em contextos mais informais como o da conversa ou das refeições familiares, possibilitando, dessa forma, oportunidades de troca interacionais entre os participantes.

Não obstante as razões apresentadas acima sobre as possíveis benesses da reconfiguração do arranjo espacial vigente nas salas de aula tradicionais, é fundamental ter em mente, como demonstram vários estudos sobre o papel dos

[14] www.littleonline.com/articles/tomas_CEFPI.pdf

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

arranjos espaciais na interação (CAZDEN, 2001; EDWARDS; MERCER, 1987; PESSANHA, 1997), que a simples mudança na organização/disposição espacial não leva de imediato a um envolvimento dos aprendizes na interação e nem significa automaticamente reversão dos padrões interacionais e das relações de poder em sala de aula. Para que a reorganização espacial opere de forma positiva de modo a envolver os alunos na interação, essa deve ser acompanhada por um movimento do professor no sentido de compreender como a interação em diferentes arranjos espaciais acontece e como pode ser desenvolvida (PESSANHA, 1997). "Nesse movimento deve estar também incluído o aprendizado acerca de como partilhar seu poder em sala de aula, abrindo mais espaço à voz do aluno", como bem diz Pinheiro (2003, p. 77), ao fazer referência aos PCNs-LE (1998). Um dos elementos primordiais para um melhor gerenciamento das oportunidades de negociação está ligado ao entendimento do sistema de troca de turnos vigente no discurso de sala de aula, tema abordado a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

2.4.5
Sistema de troca de turnos

Como nos diz Marcuschi (1998, p. 17) "toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados", quer seja em casa, na escola, no trabalho ou em qualquer outro contexto. A conversação, que constitui o sistema mais básico de interação humana (VAN LIER, 1988; MARCUSCHI, 1998) tem por base, de acordo com Sacks et al (1974), sua organização em pares adjacentes, os quais constituem unidades estruturais da mesma. Esse fato ressalta o caráter par da linguagem que é construída basicamente pelos binômios pergunta-resposta e/ou asserções-réplicas, onde se dá pelo menos uma troca de falantes. A atividade conversacional, por conseguinte, é promovida pela alternância entre os papéis de ouvinte e falante, que apresenta como mecanismo-chave para a sua organização estrutural, assim como fator disciplinador, a **tomada de turno**.

A **tomada de turnos** constitui um conjunto de regras que regem a atividade conversacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar, bem

como de manter os turnos de fala ou transferi-los no fluxo da interação entre os participantes.

A sistemática elementar para a organização da tomada de turnos é descrita minuciosamente por Sacks et al (1974) em um dos artigos considerados hoje seminais da Análise da Conversa. Segundo o modelo proposto por eles, há diferentes maneiras de se construir um turno de fala, a partir de unidades de construção de turno, as denominadas *UCTs*, que podem ter a extensão de uma única palavra até uma frase completa. As *UCTs* se caracterizam por dois traços: (i) a projetabilidade; (ii) a alocação de turnos. O primeiro componente se refere ao fato de que os participantes podem prever, no curso da *UCT*, quando os turnos irão terminar, tendo como base as propriedades organizacionais do turno em andamento. O segundo componente proposto diz respeito às técnicas de alocação de turnos, que dão conta da permutabilidade dos turnos de fala entre os participantes da interação. Esses autores (ibid.) apontam três modos diferentes que o falante corrente pode lançar mão na tentativa de controlar a tomada de turno: (i) selecionando o próximo participante, usando nomes ou recorrendo a perguntas; (ii) incentivando a próxima fala sem selecionar o participante ou determinar quem deve tomar o turno; (iii) deixando que um dos participantes continue a conversação tomando o turno sozinho. A tomada de turno, portanto, não ocorre de modo aleatório ou de forma desordenada. Ao contrário, ela obedece a certas regras que criamos e utilizamos na conversação.

De acordo com Marcuschi (1998, p. 18), o mecanismo que governa a tomada de turno é um sistema espontâneo centrado em aspectos contextuais e o processo de negociação é bastante estruturado. As regras para a distribuição de turnos e dos mecanismos conversacionais constitui, no entanto, um modelo ideal, não dando conta da complexidade interacional da conversação – nem sempre simétrica – e de suas especificidades socioculturais. É importante frisar o fato de que essas estratégias não abarcam toda a complexidade da mudança de turno. Outras técnicas, como por exemplo: a entonação, o direcionamento dos olhos, a expressão corporal, a sintaxe, o léxico, as pausas e hesitações são estratégias importantes na atividade conversacional como indicadores de quem tem a vez de falar. Outros fatores, mais recentemente, também foram acrescentados como sendo de grande relevância: o aspecto prosódico, por exemplo, o tom de voz e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

aspectos paralinguísticos tais como ritmo e aceleração/desaceleração da fala (GUMPERZ, 2002).

No enquadramento da sala de aula tradicional, as estruturas de participação e arranjos espaciais ali encontrados favorecem um sistema de troca de turnos em que as contribuições dos aprendizes são minimizadas, reforçando, assim, o domínio interacional do professor. Diferentemente da conversa cotidiana, a caracterização do sistema de troca de turnos nesse contexto tem por base a estrutura I-R-F, como já discutido: alocação prévia dos falantes; pré-alocação dos turnos de fala; grande ocorrência de silêncios; esforço sistemático na minimização de falas simultâneas e sobreposições.

Também com relação à especificidade do sistema de troca de turnos na sala de aula, Van Lier (1988) observa que, devido à existência de objetivos pedagógicos e de papéis institucionais que correspondem a diferentes níveis de conhecimento e de um grande número de participantes na sala de aula de LE, sobressaem nesse contexto as seguintes características: (i) prevalece a regra de um falante de cada vez, com pouca tolerância à sobreposição de turnos; (ii) o sistema de tomada de turnos está ligado à agenda do professor, ou seja, aos objetivos pedagógicos traçados e (iii) a aula é geralmente enquadrada de modo que sua sequência ideal é predeterminada.

Van Lier (ibid.) ressalta ainda que a vigência de um sistema de troca de turnos pouco flexível, com regras preestabelecidas e, dessa forma, não governado pela negociação e competitividade traz restrições à interação, aprendizagem e construção de significados pelos aprendizes. Um primeiro obstáculo diz respeito à dificuldade dos aprendizes em negociar ou competir pelo turno – habilidades primordiais para a interação na língua alvo. Outro problema relaciona-se ao controle por parte do professor sobre o sistema de tomada de turnos. Tal controle coincide muitas vezes com o domínio do professor sobre outros procedimentos, como por exemplo, tópicos e atividades, o que pode restringir ainda mais a participação dos alunos.

Contudo, mesmo dentro do conjunto de regras conversacionais descritas como inerentes ao sistema de tomada de turnos nas salas de aula tradicionais, há possibilidades de os professores redescreverem essas regras. Para tal, de acordo com as sugestões de Van Lier (1988), é fundamental que o professor olhe atentamente para o processo interacional na sala de aula e busque desenvolver

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

tarefas que permitam aos aprendizes a autosseleção, alocação, escolha de tópico e atividades.

De fato, uma maior participação discursiva dos alunos está intrinsecamente relacionada a uma flexibilização do sistema de troca de turnos, com a possibilidade de os aprendizes se autonomearem ou escolherem os colegas, o que marcaria um estilo mais conversacional da interação nesse contexto (SACKS et al., 1974). Essa flexibilização pode ser otimizada também por meio de arranjos espaciais dos quais o professor esteja ausente como nos trabalhos em pares, trios ou em grupos. Um bom exemplo de atividade, nesse sentido, é a operacionalização de debates organizados de forma que a turma seja dividida entre debatedores e observadores, ficando a cargo dos observadores tecerem comentários sobre o desempenho e colocações dos debatedores (FABRÍCIO, 2011). Ainda no tocante ao trabalho em pares ou em trios, outro procedimento bastante efetivo para que os alunos assumam um maior controle sobre os turnos consiste em fazer com que os pares/trios, durante uma mesma atividade, reestruturem-se, de modo que os alunos tenham novos parceiros conversacionais com os quais socializem as discussões anteriores, formando-se uma cadeia de troca/tomada de turnos e expansão de significados.

É importante sublinhar, no entanto, que, mesmo no arranjo da turma como um único grupo, essa flexibilização é possível se o professor buscar, por exemplo, manter-se em silêncio, evitar o contato visual com alguns alunos apenas e permitir eventuais sobreposições de turno (CAZDEN, 2001). Talvez, assim, os professores ao tentarem utilizar maneiras inventivas de engajar os alunos em práticas mais envolventes, possam redefinir práticas interacionais pouco simétricas e recorrentes nesse contexto.

Todos os componentes da organização interacional e regras conversacionais aqui expostos convergem e se concretizam na interação em sala de aula. De fato, somente através da observação da fala-em-interação é possível reconhecer quais das intenções pedagógicas idealizadas pelo professor efetivamente se concretizam ou não. A fala-em-interação construída em sala de aula é, então, a fonte para analisar até que ponto a intenção corresponde à ação. Tal constatação foi fundamental para formar a organização desta pesquisa. Por isso, para criar inteligibilidade sobre o discurso através do qual vivemos nossas experiências de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

participação dentro de nossa comunidade de prática[15] (WENGER, 1998) – sendo a escola e a sala de aula de ILE as que nos interessam em particular – recorro na próxima seção a conceitos da sociolinguística interacional: enquadre, alinhamento, esquemas de conhecimento, e pistas de contextualização. Cabe destacar que essa escolha pauta-se no entendimento de que esses conceitos analíticos ajudam a captar a linguagem em movimento e o processo de produção de significados/sentidos dele recorrente, oferecendo uma possibilidade metodológica para investigação de nossas ações comunicativas na interação social.

2.5
Jogo interacional na sala de aula: enquadres, alinhamentos, esquemas de conhecimento e pistas de contextualização

Ao abordar a linguagem como um fenômeno social, a sociolinguística interacional preocupa-se com o processo interacional de construção de significados, apresentando uma perspectiva dinâmica e complexa da interação social em contextos sociais específicos. Podem ser considerados para estudo, tanto eventos não institucionais, tais como a conversa entre amigos, como também os produzidos em contextos institucionais, como no caso deste estudo, uma aula de ILE, dentre outros (TANNEN; WALLAT, 2002). Os estudos em sociolinguística interacional voltam-se para o fenômeno linguístico como forma de compreender o que acontece nas interações sociais, ou seja, como as pessoas constroem, negociam e interpretam os significados quando interagem e falam umas com as outras.

O caráter dinâmico da construção do significado de um evento interacional em contextos informais e institucionais é posto em relevo por vários autores (BATESON, 2002; GOFFMAN, 1974, 1979, 2002; GUMPERZ, 1986, 2002; TANNEN; WALLAT, 2002; TANNEN, 1983) que abordam a linguagem como um fenômeno social. Isso significa dizer que esses autores entendem a construção e a negociação de significados a partir da interação com o outro por meio do uso da linguagem. Os estudos dessa área fornecem, assim, ferramentas fundamentais

[15] Conforme Wenger (1998) define a partir de uma visão social de aprendizagem, comunidades de prática são grupos de pessoas que se formam a partir do engajamento mútuo sustentado em atividades compartilhadas, onde interagem e negociam significados. Esse engajamento "molda não somente o que fazemos, mas o que somos e como interpretamos o que fazemos" (ibid., p. 4).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

para a compreensão dos movimentos interacionais de produção, negociação e construção de sentidos entre os interlocutores, no caso deste estudo, professor e alunos, que emergem no contexto mais restrito, neste caso, a sala de aula de ILE.

Fundamentado, portanto, na Sociolinguística Interacional, este estudo tece sua investigação (cf. capítulo 4) apoiado nas contribuições teóricas dos autores supracitados. Dentre os conceitos analíticos cunhados por esses autores para captar o jogo interacional e o processo de produção e construção de sentidos, destaco: enquadres interacionais (*frames*) (BATESON, 2002; GOFFMAN, 1974; TANNEN; WALLAT, 2002), conceito de alinhamento (*footing*)[16] (GOFFMAN, 1979, 2002), esquemas de conhecimento (GUMPERZ, 2002; TANNEN; WALLAT, 2002) e pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002). Cabe assinalar que essas ferramentas analíticas estão intrinsicamente interligadas e são fundamentais em nossa análise, pois elas nos possibilitarão mostrar a (co)construção discursiva no curso das trocas interacionais entre professor-alunos e alunos-alunos, bem como mudanças dos enquadres da interação e dos alinhamentos dos participantes ou até mesmo sua sustentação. Podem ainda favorecer a identificação de papéis diferenciados para professor e alunos do ponto de vista da sala de aula convencional.

O conceito de **enquadre**, dentro de um enquadramento psicológico, foi primeiramente proposto por Bateson (2002) em seu artigo *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. Nesse artigo, Bateson discute a natureza da comunicação humana, enfocando que qualquer situação comunicativa só pode ser compreendida à luz de uma metamensagem sobre como categorizar e interpretar a situação e as ações em curso. Como bem define Martins (2002, p. 94), "a esta metamensagem, Bateson denominou enquadre". Logo, o **enquadre** contém uma série de informações (sinais) que possibilitam aos interlocutores o entendimento de uma dada mensagem. O enquadre oferece, assim, aos participantes elementos que, combinados de certas formas, delimitam que tipo de comunicação ocorre ali e, consequentemente, como cada participante deve responder àquela situação específica. É justamente o conjunto de sinais presentes no enquadre que vai permitir que um enunciado seja interpretado como uma afirmação verdadeira, uma ironia, uma ameaça ou uma brincadeira.

[16] Sigo Ribeiro & Garcez (2002) para a tradução de *frames* e *footing*.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Posteriormente, Goffman (1974) desenvolve o termo enquadre explorado por Bateson, fazendo a caracterização de **enquadre interacional** e propondo um enquadramento mais sociológico desse conceito. As bases teóricas da análise de enquadres foram estabelecidas por Goffman (1974) ao lançar sua obra *Frame Analysis.* Essa obra contém um amplo sistema de termos e conceitos para ilustrar como as pessoas lançam mão de múltiplas estruturas para dar sentido a eventos. Nesse estudo, o autor define enquadre como as estruturas sociais reconhecidas pelos interactantes, numa relação dinâmica de construção de significados, tendo como principal *locus* de expressão os aspectos semióticos da comunicação humana, em relação íntima com a linguagem, como ressalta Rodrigues Júnior (2005).

De fato, a abordagem de **enquadre** de Goffman introduz conceitos e distinções fundamentais para um melhor entendimento da estrutura organizacional e de participação social em que o discurso faz emergir. Ao sintetizar as teorias Goffmanianas em quatro aspectos-chave, Branamam (1997; apud RODRIGUES JÚNIOR, 2005, p. 128) sublinha que para Goffman:

> a experiência social é governada eminentemente por enquadres, cuja relevância está exatamente em demonstrar que os eventos, ações, performances e os *eus* não representam significados per se, mas dependem dos enquadres para coconstruírem e representarem significados culturais através da linguagem em uso.

Para o autor, a linguagem cria múltiplas realidades e o papel do enquadre seria focalizar uma delas, colocando-a em evidência e sinalizando o sentido implícito do que está sendo dito ou feito na interação.

Como um desdobramento da noção de enquadre, Goffman (1979, 2002) desenvolve também um importante conceito para a análise da interação – o conceito de **alinhamento** (***footing***). O autor, em seu célebre artigo *Footing,* trata do alinhamento que os interlocutores assumem ao enunciarem suas elocuções e interpretá-las em uma situação social determinada. Tal alinhamento é percebido pelos participantes justamente quando há mudanças significativas em relação à orientação dos participantes da interação. Isso acontece por meio de pistas que evidenciam a projeção pessoal que os participantes da interação propõem aos demais, sendo ratificados ou não, e modificados ou não no decorrer da interação. Assim, Goffman chama atenção para a maneira como cada um se apresenta para si

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

mesmo e para os outros por meio da forma como lida com o que é dito e se posiciona nas interações.

Ao eleger o falante como centro de suas análises, o autor chama de ***footing*** o modo como cada um se posiciona em relação ao que é dito, como modifica sua fala em relação a quem está se dirigindo e como se alinha em situações sociais específicas. Na perspectiva goffmaniana, portanto, estamos constantemente reinterpretando o discurso e reorganizando nossa orientação em relação à situação interacional. Essa dinâmica cria, assim, uma série de subenquadres ou microenquadramentos, chamados de **alinhamento**. O alinhamento representa a postura dos participantes em uma dada situação interacional, ou seja, "a posição e projeção do 'eu' de um participante na relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (GOFFMAN, 2002, p. 107). Assim, nas palavras do autor (2002, p. 113):

> [...] uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outra maneira de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos.

Dentro dessa perspectiva, os alinhamentos caracterizam tanto as identidades sociais dos interactantes como a maneira pela qual elas são criadas, negociadas, modificadas e cossustentadas na interação (GAVRUSEVA, 1995). É justamente nesse sentido que os estudos de Goffman trazem contribuições relevantes para a análise de como as pessoas em interação se posicionam nas diferentes interações das quais participam, tanto com relação ao que é dito pelos outros, como também na modificação da sua fala em função do seu interlocutor.

Tannen (1983) e Tannen & Wallat (2002), por sua vez, retomam os conceitos de enquadre interacional e de *footing* de Goffman e procuram aplicá-los à análise do discurso. No entanto, as autoras incluem em sua proposta aspectos da natureza cognitiva e propõem, assim, a noção de **estruturas de expectativas**. As autoras distinguem, dessa forma, dois tipos de noções inerentes às estruturas de expectativas: os **esquemas de conhecimento** e os **enquadres interativos**. Os primeiros - os ***esquemas de conhecimento*** - referem-se ao conjunto de expectativas sobre os eventos sociais. É o nosso ponto de entrada na interação. Nas palavras das autoras (TANNEN; WALLAT, 2002, p. 189) refere-se "às expectativas dos participantes acerca das pessoas, objetos e eventos no mundo".

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Isso significa dizer que ao participarmos de uma interação social, acionamos esquemas de conhecimento de mundo, dentre os quais se incluem aqueles relativos aos nossos papéis interacionais e aos de nossos interlocutores. É esse conhecimento que nos orienta discursivamente sobre o que dizer, para quem, quando e como fazê-lo.

Em outros termos, é a partir de nosso conhecimento de mundo (o conhecimento de experiências anteriores) que podemos, em uma situação nova, preencher informações ausentes e, assim, interpretá-las. Dessa forma, fica claro que agimos na interação e construímos entendimento do que está ocorrendo, não como tábulas rasas, mas com base em um estoque de percepções prévias. O conhecimento prévio que cada participante traz para a interação tem papel fundamental na forma como a interação vai desenrolar-se e nos sentidos que vão ser coconstruídos durante o processo.

A esse respeito Gumperz (2002) aponta que os falantes, na negociação de seus propósitos comunicativos, fazem uso de seu "**conhecimento pressuposto**" ou "**conhecimento de mundo**" para fazer previsões, criar expectativas e elaborar hipóteses quanto ao jogo interacional, podendo tanto confirmá-las, redefini-las como abandoná-las à medida que a conversa se desenvolve. Porém, esse mesmo autor (op. cit.) chama atenção para o fato de que nem sempre as convenções de interpretação são compartilhadas por todos os interactantes, visto que, muitos pertencem a diferentes comunidades discursivas e, assim, têm diferentes *backgrounds* socioculturais. Ao longo da conversa, essas diferenças podem gerar quebras na comunicação ou até mesmo conflito e mal-entendidos.

A segunda categoria – **enquadre interativo** – refere-se à definição e percepção dos interlocutores do que está ocorrendo em um determinado momento da interação (TANNEN; WALLAT, 2002). A noção interativa de enquadre dá conta da percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem na mensagem e na metamensagem (a intenção comunicativa daquilo que está sendo dito). Os enquadres emergem, portanto, de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos (TANNEN; WALLAT, 2002, pp. 123–124).

Nas interações, os sujeitos envolvidos estão sempre propondo ou mantendo enquadres, que orientam e organizam o discurso em relação ao contexto. Isso nos permite observar que há uma ligação entre os esquemas de conhecimento e os

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

enquadres interativos, pois o interactante precisa estabelecer relações entre o enquadre definido em determinada interação e seus conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, para que possa, enfim, interpretar o que está sendo comunicado.

Para acessarem a metamensagem, os interlocutores utilizam o que Gumperz (2002) denomina ***pistas de contextualização***, isto é, traços linguísticos e paralinguísticos que os participantes usam para sinalizar ou marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre qual é a atividade que está ocorrendo ou sobre o que poderá acontecer a seguir na interação. Conforme o autor define, as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é proeminente para uma determinada interpretação, num dado momento. Em outras palavras, as pistas de contextualização funcionam no estabelecimento de enquadres, no curso da interação e ajudam a sinalizar mudanças no contexto e a criar envolvimento entre os interlocutores. Pistas de contextualização, na definição de Gumperz (2002, pp. 149–152), são:

> [...] quaisquer traços da forma linguística e/ou não linguística (i.e, os gestos, postura etc.) que contribuem para assinalar as pressuposições contextuais - o código, o dialeto e processos de mudança de estilo, fenômenos prosódicos, escolha entre opções sintáticas e lexicais, expressões formulaicas, estratégias de fechamento e sequenciação - podem todas ter funções de contextualização.

Dessa perspectiva, cabe problematizar a afirmação que tais pistas "veiculem informação", pois, os significados são construídos no processo interativo, sendo influenciados pelo contexto da interação e pelos interactantes que dela participam. Assim, podemos concluir que os significados que atribuímos às pistas de contextualização não são universais, já que aprendemos em nossa cultura a atribuir significado a essas pistas. Do ponto de vista da construção do significado que perpassa este estudo, a comunicação humana é, portanto, mais uma questão de coconstrução de interpretações compartilhadas do que de transmissão de significados.

Como vimos, a análise dos alinhamentos fornece subsídios para a percepção da dinâmica das interações sociais, pois ela aponta para o processo de negociação das identidades que vão sendo coconstruídos na interação. Passo agora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

a discutir de forma sucinta dois conceitos-chave para a investigação das ações comunicativas na interação social em minha sala de aula de ILE e que despertam a atenção de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento: os conceitos de identidade e papel.

2.5.1
Identidades e Papéis

Quando se fala em interação social, em particular, as institucionais, como é o caso da sala de aula de ILE de uma escola federal, foco deste estudo, dois conceitos-chave considerados por muitos (MCCALL; SIMMONS, 1978; SARANGI, 2010) como diretamente relacionados e, por isso de difícil separação conceitual emergem: trata-se dos conceitos de identidade e de papel.

O primeiro – o conceito de identidades – está na ordem do dia, haja vista o grande número de autores (SILVA, 2005; WOODWARD, 2005; MOITA LOPES, 2002 e 2003a; FABRÍCIO, 2002) que se debruçam sobre essa temática na contemporaneidade. Definir o que é identidade, porém, parece ser tarefa complexa. Para Hall (2005), a complexidade do conceito de identidade resulta do fato de que as identidades contemporâneas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas em decorrência das transformações globais que estão fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, forneciam-nos sólidas localizações para os sujeitos sociais. Nas palavras do autor (op.cit., 2005, p. 13):

> [...] a identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Vários autores (MOITA LOPES, 2002 e 2003a; Fabrício, 2002) fazem uso de diferentes metáforas para significar a fragmentação e a fluidez do sujeito contemporâneo, ou seja, para descrever o processo identitário como sendo multifacetado, inconcluso e em permanente mobilidade tais como: trama, colcha de retalhos, mosaico, feixe, caleidoscópios, a faixa de Möebius. Todas essas metáforas corroboram a construção de sentido de identidades como sendo "um

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças de que somos feitos" (MOITA LOPES, 2003a, p. 28). Desse modo, quando interagimos discursivamente, nossas identidades vêm à tona e, dependendo do contexto de interlocução, algumas adquirem maior relevância do que outras (WOODWARD, 2005; MOITA LOPES, 2003a). Isso significa dizer que as identidades sociais emergem em processos discursivos em que as pessoas negociam significados e coconstroem tais identidades. Tal compreensão não só ressalta o caráter relacional das identidades sociais, como também deixa em evidência a importância da alteridade no processo de construção identitária, pois, o que nos constrói é justamente o diálogo com a outridade (BAKHTIN, 2003 e 2004). Dessa forma, diferentemente de uma visão monolítica e essencialista das identidades sociais, a abordagem socioconstrucionista, à qual este estudo se alinha, concebe a existência de várias identidades sociais coexistindo na mesma pessoa de forma contraditória, pois agimos de formas diferentes, dependendo do contexto no qual estamos circulando.

Esse entendimento da identidade social como sendo um processo de construção sempre inacabado, um "vir a ser" (SARUP, 1996) constante, dialoga, como já referido (cf. seção 2.3.1), com a visão de linguagem advogada por Bakhtin (2003) em que "a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros" (FARACO, 2003, p. 294). Para Bakhtin, como sublinha Menezes de Souza (1995, p. 22), "o sujeito constitui-se ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seus colegas, sua comunidade etc.)". Em outras palavras, constitui-se na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro. Dessa forma, o sujeito é visto por Bakhtin (2003) como "sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam" (MENEZES DE SOUZA, 1995, p. 22).

Contribuindo para o debate, Goffman (1980, 2004), partindo da perspectiva dramatúrgica, investiga a maneira pela qual as pessoas encenam identidades na vida cotidiana e como a identidade social é compreendida. Para o autor, os fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais que representam as estruturas sociais, culturais e políticas da sociedade à qual os interlocutores pertencem. Segundo ele, todos os indivíduos são atores que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

atuam para viver em sociedade. Desse modo, em todo e qualquer encontro social, cada pessoa realiza ações específicas conforme sua interpretação acerca do que está acontecendo em uma determinada interação. Essa interpretação, pois, orienta-nos como interagir com os outros e gera expectativas sobre como eles devem agir conosco.

Ao pensar a interação como uma encenação, Goffman (1961) considera que o sujeito é constituído socialmente por meio de características que lhe são atribuídas e o condicionam a assumir papéis em um determinado contexto interacional. Esse papel interacional e discursivo exercido pelo indivíduo pode ser sustentado ou não pela audiência, tal qual o ator com o seu público. Nessa perspectiva, a questão da identidade – forma pela qual as pessoas se apresentam – faz emergir tanto a qualidade do que é idêntico como a noção de um conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo como diferente dos demais.

Na esteira do pensamento de Goffman, vários estudiosos (BERGER; LUCKMANN, 1967; MCCALL; SIMMONS, 1978; SARANGI, 2010) consideram o conceito de papel primordial para as análises interacionais, posto que se apresenta como uma unidade organizadora fundamental nos/dos encontros sociais. É pensamento comum entre esses pesquisadores (op. cit.) que os papéis fazem parte de nossos estoques de conhecimento sobre o modo de se conduzir no mundo social e, por isso mesmo, seriam fundamentais para orientar a conduta dos interactantes assim que se colocam em situação de copresença.

É importante destacar, no entanto, que o conceito de papel apresenta um lado determinista, reconhecido pelo próprio Goffman (1961) e muito discutido por pesquisadores que fazem a sua crítica, ao ressaltarem que a teoria de papéis é excessivamente prescritiva e fixa, não dando conta da natureza múltipla e discursiva das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). Parece, todavia, que o papel para Goffman não é apenas essa estrutura rígida de conhecimento utilizada pelas pessoas para interagir. Os papéis têm também eles próprios um caráter de construto interacional, dinâmico, múltiplo e até mesmo ambivalente, como afirma Sarangi (2010), uma vez que os papéis podem ser, a todo o momento, transformados na interação. Isso se dá também na medida em que o papel desempenhado pelos participantes de uma dada interação pode não corresponder exatamente às expectativas criadas ou consideradas como típicas daquele contexto. O autor (op. cit.), com base no trabalho de Merton (1968, apud

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

SARANGI, 2010), defende uma definição de papel mais dinâmica e situada por entender que há papéis determinados para qualquer indivíduo envolto em uma dada atividade, e alguns desses papéis podem ser situacionalmente conflituosos ou múltiplos, constituindo, assim, o que Merton denomina de *role set* ou conjunto de papéis associados. Um exemplo é o do professor que tem um conjunto de papéis em relação ao aluno (educador, avaliador, mediador, conselheiro), mas tem outro conjunto de papéis em relação aos outros professores (colega de trabalho, avaliador, coautor).

Dinamizando a noção de papel goffmaniana e, ao mesmo tempo explorando o potencial do conceito de tipo de atividade (LEVINSON, 1992), Sarangi (2010) propõe a distinção entre **papéis sociais**, **papéis discursivos** e **papéis de atividades**. O primeiro – papéis sociais – diz respeito às categorias macrossociais, tais como professor, aluno, coordenador, que criam expectativas acerca dos *scripts* interacionais a serem seguidos em uma determinada interação, bem como acerca das relações sociais entre os participantes de tal interação. No caso deste estudo, focalizam-se os papéis sociais de professor e alunos e as relações sociais entre alunos-professor e alunos-alunos. Papéis discursivos, por sua vez, referem-se à relação entre os interactantes e a mensagem (se ele/ela a produziu, a recebeu, a transmitiu em nome de outro, etc.). O último tipo, papéis de atividade, consiste na atualização (*enactment*) dos papéis sociais em uma ação sociodiscursiva "concreta". Esse processo de atualização depende do tipo de atividade desempenhada na interação e também de como os participantes vão negociando e (re)construindo as relações sociais entre si. O papel de professor, por exemplo, só é legítimo na sala de aula e na copresença dos alunos. Contudo, antes do início ou depois do término ou até mesmo durante a aula pode haver mudanças que rompam o papel de atividade de professor. Isso pode ocorrer, quando, por exemplo, o professor compartilha histórias e experiências com os alunos ou comenta algum fato ocorrido na TV ou nos jornais, ou seja, quando ele se coloca não como professor, mas como pai, cidadão, torcedor, etc. No âmbito da sala de aula, os papéis de atividades mais típicos relacionados ao professor são os de disciplinador, controlador, avaliador, dentre outros e, enquanto que para os aprendizes são associados os papéis de receptor ou participante passivo da interação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

Assim, além da noção situada de papel (SARANGI, 2010), este estudo entende que há dois tipos de conhecimento que podem ser identificados quando professores e alunos interagem. O primeiro consiste em um conhecimento tecido com base nas experiências vivenciadas pelos participantes em outras salas de aula e nos papéis considerados, macrossocialmente, típicos ou pré-determinados de professores e alunos e que poderão ser confirmados ou não na interação. O segundo advém de um conhecimento desenvolvido na interação, construído ao longo do processo das trocas conversacionais entre os participantes. Desse modo, o entendimento de que os papéis de alunos e professor emergem e são forjados interacionalmente afasta, na nossa perspectiva, qualquer crítica de que se trata de um conceito estático e essencialista.

É em função, portanto, dessa perspectiva situada que a noção de papel será empregada nesta pesquisa, com vistas a delinear como se dá a emergência de papéis nas interações entre os alunos e o professor e entre os alunos em si, e como se relacionam os papéis desempenhados pelos participantes na fala-em-interação da sala de aula de ILE. Embora se parta dos papéis sociais e discursivos disponíveis, a preocupação desta pesquisa recairá sobre os papéis de atividade.

Nesta pesquisa, o conceito de *footing* (GOFFMAN, 2002) - como uma ferramenta importante para a interpretação da conversa em contextos sociais específicos e para a compreensão do processo de construção identitária dos interactantes envolvidos na interação - será utilizado como sinônimo de alinhamento. Esse construto será relacionado aos papéis de atividade (SARANGI, 2010) desempenhados pelos participantes, como, por exemplo, o de controlador ou mediador da interação, dentre outros observados nas dinâmicas de sala de aula.

Este estudo faz uso dos conceitos de identidade (MOITA LOPES, 2002) e de papel (SARANGI, 2010) para olhar para as trocas conversacionais entre professor-alunos com o objetivo de delinear as ações dos participantes e observar como suas identidades e papéis são forjados interacionalmente.

É importante destacar o fato de que estou ciente das críticas frequentemente feitas à noção de papel, as quais julgam que tal noção enfatiza a ideia de que o comportamento social é prescrito e, consequentemente, os papéis seriam "predeterminados" ou "estáveis". Esta, no entanto, não é a forma pela qual emprego a noção de papel em associação com a questão identitária. Utilizo-a não para sugerir que as identidades de professores e alunos são predeterminadas, mas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA

para sublinhar o trabalho discursivo de construção, manutenção e sustentação de identidades que são avaliadas como “estáveis”. Justamente por não serem fixos, esses papéis tidos como “estáveis” podem ser contestados, desafiados, flexibilizados e, até mesmo, reconfigurados nas práticas interacionais de sala de aula.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos que dão ancoragem ao desenvolvimento desta investigação, traço a seguir um panorama do universo da pesquisa e de seus participantes, assim como dos procedimentos metodológicos e pedagógicos adotados nesta investigação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0912734/CA