

## 4.

**Sala de aula de ILE em cena: caminhos para sua ressemantização**

Uma vez detalhados os procedimentos metodológicos (cf. seção 3.3) e pedagógicos para geração dos dados (cf. seção 3.6), empreendo aqui a análise dos trechos selecionados das aulas gravadas entre março e novembro de 2010. As sequências sob análise são, em sua totalidade, com exceção da sequência que compõe o *Movimento 1*, de interações motivadas pelo trabalho com textos diversos (cf. quadro 8), envolvendo os alunos e a professora da turma.

O presente capítulo destacará o processo de operacionalização do programa de ações pedagógico-discursivas (cf. seção 3.6) com vistas a ressemantizar a interação na sala de aula de inglês, tornando-a mais simétrica e cooperativa e com uma participação mais efetiva e crítico-reflexiva dos alunos. De forma a melhor organizar a análise em questão, opto por dividi-la em quatro movimentos distintos, os quais buscam delinear tanto as ações e o jogo interacional entre os participantes nas dinâmicas analisadas quanto as mudanças que ocorreram gradativamente no gerenciamento da interação. Foi determinante, portanto, no recorte dos dados em quatro movimentos, apresentados no quadro 10, a atuação e ações da professora na condução e coordenação das aulas, as possibilidades de rearticulação de práticas interacionais mais típicas da sala de aula tradicional (cf. seção 2.4) e o conjunto de ações dos aprendizes que favoreceram um ambiente de aprendizado mais colaborativo e participativo nas interações analisadas.

|             |                                                                                                                                                                             |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Movimento 1 | ✓ <u>Interação mais convencional</u> em operação.                                                                                                                           |
| Movimento 2 | ✓ <u>Ressignificação preparatória</u> : primeiros passos rumo ao engajamento discursivo dos alunos com algumas ressemantizações temporárias em operação.                    |
| Movimento 3 | ✓ <u>Ressignificação mais expandida</u> em operação: participação mais efetiva e crítica dos aprendizes, mas com alguns momentos de ambivalência.                           |
| Movimento 4 | ✓ <u>Interação resignificada</u> : aula mais colaborativa, reflexiva e conversacional em operação, com várias ressemantizações em curso e sem a voz avaliadora professoral. |

**Quadro 10 - Movimentos do jogo interacional**

Quanto à estruturação dos movimentos, cada um é composto por uma microcena (com exceção do *Movimento 3* que é composto por duas), denominação dada à dinâmica interacional da aula focalizada. Tal escolha lexical justifica-se pelo fato de cada fragmento interacional analisado estar associado a um determinado eixo temático das unidades didáticas trabalhadas ou ao conteúdo dos textos utilizados. Assim, cada microcena foi nomeada com base na temática dos textos discutidos. Da mesma forma, as sequências que compõem cada microcena foram fragmentadas, numeradas e nomeadas com vistas a dar destaque, na análise, às ações dos alunos e professor e a forma como a interação acontece – mais ritualizada e em sintonia com regras interacionais mais típicas que governam a interação ou mais maleável, apresentando possíveis quebras nos procedimentos de gerenciamento e participação mais tradicionais. O mapa conceitual, figura 5, ilustra a forma de estruturação da análise a ser encaminhada.

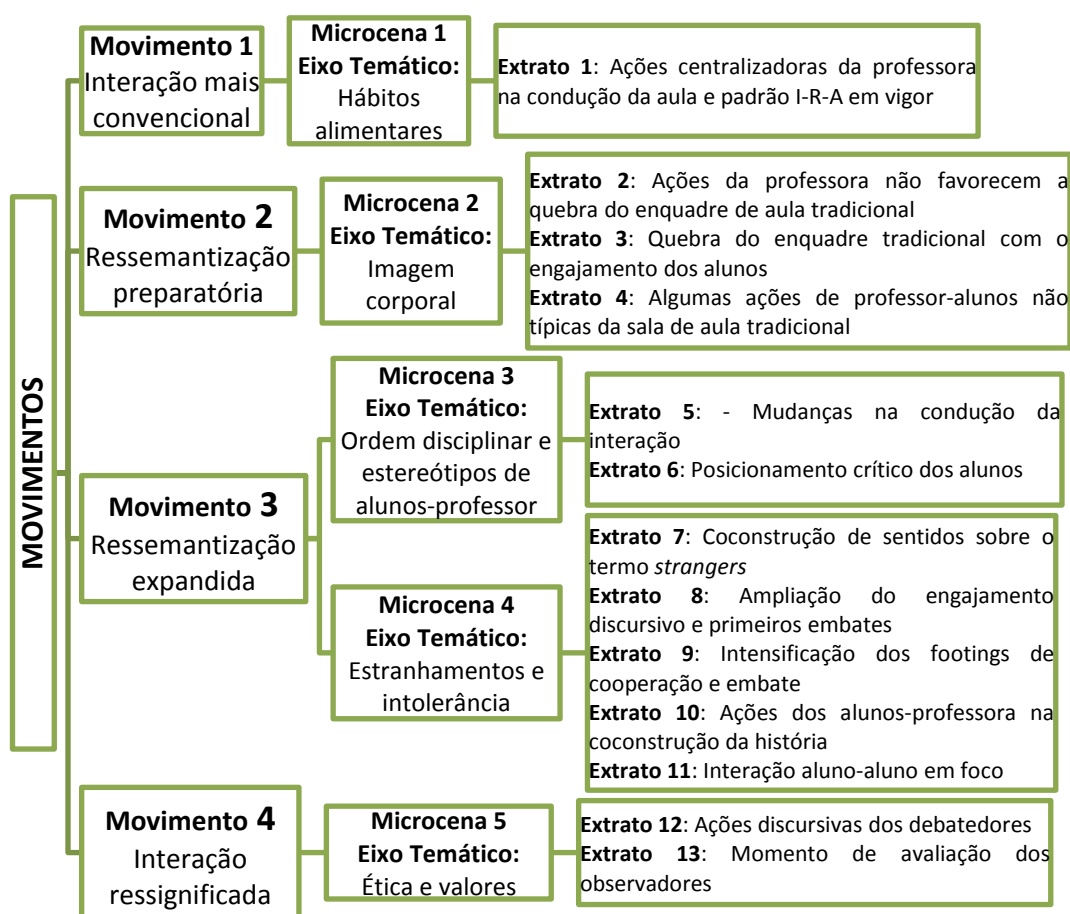


Figura 5 - Mapa conceitual da análise dos dados

Quanto às ações dos alunos e professor, estas serão examinadas no plano microanalítico, em práticas que envolvem: (i) o sistema de alocação e troca de turnos; (ii) a projeção de alinhamentos/*footings* em jogo nas interações; (iii) a construção/sustentação do piso conversacional; (iv) a habilidade de redirecionar o tópico; (v) o domínio discursivo exercido pelos interactantes; (vi) a habilidade de criar envolvimento entre os participantes; (vii) o espírito de colaboração entre os aprendizes, (viii) a manutenção ou mitigação da assimetria e (ix) os papéis desempenhados pelos participantes.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos recortes utilizados na discussão dos dados, antes de cada sequência, apresento um breve resumo das atividades desenvolvidas para geração dos dados, bem como do conteúdo dos textos utilizados e dos objetivos pedagógicos. Ressalto ainda os arranjos espaciais de cada dinâmica, destacando as diferentes configurações dos participantes (se eles encontram-se posicionados em fileiras, semicírculo ou círculo, por exemplo) e sua organização em grupos, em trios ou em pares, ou ainda em um único grupo.

Cumprer destacar ainda que a análise a ser encaminhada constitui uma leitura possível que não esgota outras possibilidades de leituras e entendimentos sobre os dados gerados nas conversas dos alunos sobre diversas temáticas que emergiram nas dinâmicas movidas pelo trabalho com textos midiáticos e tarefas.

## 4.1

### **Movimento 1: Interação mais convencional em operação**

#### 4.1.1

##### **Design das atividades, textos trabalhados e arranjo espacial da microcena 1**

A dinâmica da aula que descrevo a seguir é essencialmente norteada pelas atividades propostas pelo livro didático (anexo 1). Em alguns momentos, utilizo alguns *slides* (anexo 2) para apresentar e praticar o vocabulário novo e, com isso, motivar a discussão. Lanço mão ainda do quadro branco e do aparelho de CD, com o objetivo de dar conta dos exercícios de compreensão auditiva apresentados pelo material didático. A seleção da aula que compõe o *Movimento 1* deve-se ao fato de que essa aula apresenta claramente a dinâmica de regras interacionais fixas recorrente nas interações desenvolvidas com base no livro didático. Nessa aula, que pode, então, figurar como síntese ou referencial das ações intersubjetivas e

práticas interacionais desenvolvidas no referido contexto, os alunos e eu engajamo-nos na discussão das perguntas propostas pelo livro didático, a fim de começar a discutir sobre o tópico da unidade 6: comer bem (*Eating well*) e ter bons hábitos alimentares.

A interação que se segue foi motivada pelo *slide* que trago aqui para melhor compreensão do leitor e pela figura da pirâmide alimentar que ilustra a página 62 do livro didático (anexo 1). Participaram da dinâmica em tela, além de mim, todos os 12 alunos da turma ITB 02. Essa atividade de discussão inicial sobre o tópico da unidade ocupou cerca de 10-15 minutos da aula (cuja duração foi de 45) e objetivou introduzir o vocabulário referente ao tópico em discussão e levar os alunos a falarem sobre seus hábitos alimentares e possíveis dietas.



**Figura 6 - Slide unidade 6**

Antes de proceder à análise do excerto abaixo, cabe sublinhar alguns pontos importantes quanto ao contexto específico e ao arranjo espacial da sala de aula em foco. Essa sala de aula, de formato retangular, tem capacidade para 16-18 alunos no máximo. Durante toda a aula, mantenho minha posição de destaque sobre o tablado junto ao quadro branco e à minha mesa, movimentando-me muito pouco devido às dimensões pequenas da sala de aula. Os alunos se sentam enfileirados: sete deles se posicionam na fileira de trás e os outros cinco se sentam na fileira da frente. Esse arranjo espacial dificulta qualquer tipo de movimentação ao longo da interação como também não favorece o contato visual entre os aprendizes, não permitindo que eles se entreolhassem em momento algum. Ao me posicionar diante do grupo, tenho uma visão privilegiada de todos, o que confirma a perspectiva de maior poder e controle conferido à figura docente. Para vários

autores (FABRÍCIO, 2007, 2011; GARCEZ, 2006; LARROSA, 2002), esse arranjo espacial, ao possibilitar um olhar de vigilância e controle sobre os aprendizes, e, conseqüentemente, sobre a interação em sala de aula, favorece que o controle e o gerenciamento da interação recaiam nas mãos do professor. Para facilitar a compreensão do leitor quanto ao contexto, recorro à figura que se segue:



**Figura 7 - Arranjo espacial da aula do Movimento 1**

Passo, agora, à análise dos dados propriamente dita, examinando a participação dos alunos e a atuação da professora na condução da interação na microcena 1. Como poderemos observar, suas ações refletem seu papel mais centralizador nessa aula e, ao mesmo tempo, mantenedor do foco de atenção dos aprendizes. O extrato 1, que traz as conversas iniciais sobre o eixo temático da unidade 6 – comer bem e ter bons hábitos alimentares –, é ilustrativo dessa interação mais controlada e, por conseguinte, em sintonia com regras interacionais típicas da sala de aula tradicional.

## 4.1.2

### Jogo interacional da sala de aula na microcena 1: Iniciando conversas sobre hábitos alimentares

#### Extrato1: Ações centralizadoras da professora na condução da aula e padrão I-R-A em vigor (aula de 01/03/2010)

- 001 Prof: I don't want you to open your books right now / Let's have a look at  
002 the man in the photo first. Can you tell me how he looks in the  
003 photo? Hum?
- 004 Lia: (...) ((algumas conversas paralelas atrapalham o entendimento))
- 005 Prof: I CAN'T hear Lia / class // I didn't understand what you said / what  
006 was it / Lia?
- 007 Lia: Tired //
- 008 Prof: Tired / but I think he's more than tired as he's sweating a lot. When a  
009 person is extremely tired, he's?  
((faço gestos para expressar exaustão))
- 010 Lia: Exhausted ?
- 011 Prof: That's right / and why does the man look so exhausted? What has he  
012 been doing / class?  
((direciono meu olhar para o aluno John))
- 013 John: Working out?
- 014 Prof: Yeah / the man has been working out for hours / but why is he doing  
015 it? = Isn't he in good shape? = What makes people work out for  
016 hours and hours = three = four times a week?  
((continuo direcionando meu olhar para o aluno John))
- 017 John: He's kind of fat / so he has to work out to get in shape /
- 018 Prof: So / he's exercising to lose weight and be fit / is it / class?
- 019 AA: Yeah ((todos sinalizam positivamente para minha afirmação))
- 020 Prof: OK. Daily exercise is important, but what else is necessary to lose  
021 weight? =To be in good shape? =Is it also important to follow or have  
022 a balanced diet?
- 023 AA: Yes?
- 024 Prof: I don't accept yes as an answer / I want to know what you think = Is  
025 going on diet important to you or not? = Do you care about what you  
026 eat? = Do you work out regularly? What about you / Brad?
- 027 Brad: I don't care much about my diet / I eat what I want but I play sports /  
028 soccer / twice a week / so: this works for me=I look good / you know?  
((risos das meninas da turma))
- 029 Prof: Cida? Sáh? Lelê? Come on girls? And you?
- 030 Lelê: Me / teacher / I'm thin so I don't care much about what I should eat /

- 031 Prof: Maybe / you could go on a diet to gain weight / Let's make a list of  
032 the vocabulary we're using to talk about diets and eating habits /  
(*escrevo no quadro as principais palavras e expressões utilizadas: go or be on diet; lose weight x gain weight; balanced diet; healthy x unhealthy diet; work out regularly etc.*))
- 033 Anybody else?
- 034 Cida: I do care about my diet because I used to be fat when I was a child. I  
035 ate a lot of sweets. Now / I try to control my [er
- 036 Prof: [intake of sugar / you  
037 can say you used to have a big sweet tooth or I was crazy about  
038 sweets // (*adiciono as expressões intake, have a sweet tooth, be crazy about na lista*))
- 039 Cida: Yes / I used to have a BIG sweet tooth /
- 040 Prof: I know what you mean / I'm also a big sweet eater = but now I'm  
041 trying to cut down on sweets = soft drinks = I mean=I'm trying to  
042 reduce the quantity= because I'm on a diet to lose weight / but it's  
043 really hard / I'm trying to become a healthy eater / That's another  
044 good expression / let's add them to our list //  
(*amplio a lista com as expressões cut down on e be a healthy eater*))
- 045 Cida: I know that teacher / it's not easy to be a healthy eater when you love  
046 chocolate / hum it's so good //
- 047 Prof: I agree / OK / Class / Let's get the books now and open them on  
048 page 62, unit 6 / Eating well.
- 049 AA: What's the page?
- 050 Prof: Page 62 [4] Look at the foods items in the pyramid. Where are the  
051 healthier food items / at the top or at the bottom?
- 052 AA: At the bottom
- 053 Prof: Good /Why are they placed at the bottom / Sáh?
- 054 Sáh: Because we have to eat more of these foods a day /
- 055 Prof: That's right / You've got to eat more portions a day / what categories  
056 of foods we find at the top?
- 057 Sáh: Sweets and fats /
- 058 Prof: Yes / the food items we should avoid or eat less or consume just one  
059 or two portions a week if we want to follow a healthy diet // Look  
060 again at the healthy eating pyramid in the book and tell me what  
061 category of foods you eat most? Are you familiar with the food  
062 groups? Fruits, meat, seafood, poultry, dairy, junk food, pasta,  
063 sweets, whole-grain?
- 064 Sáh: I eat more red meat / I love barbecue and sweets / I mean /

- 065 chocolate for dessert /
- 066 Prof: HUM chocolate is my biggest passion too? And you Carol and Lina?
- 067 You're so quiet /
- 068 Carol I eat a lot of junk-food / I love hamburgers and cheese / dairy stuff /
- 069 Prof: So: Carol and Sáh are two big red meat eaters / and you Lina? Are
- 070 you crazy about meat too? =or= Is your diet balanced?
- 071 Lina: I eat vegetables and fruits a lot and I like chicken / so / I think I'm a
- 072 healthy eater /
- 073 Prof: And you boys? Do you like whole-grain foods like / for example /
- 074 brown bread or brown rice? They're more nutritional //
- 075 John: I hate brown bread / brown rice / but I like pasta / I'm crazy about
- 076 pasta with tomato sauce /
- 077 Prof: OK / Class / LISTEN / Can I / Peter and Bob?
- ((alguns alunos estão engatados em conversas paralelas))
- 078 AA: Sorry / teacher / a gente tava falando da prova de matemática
- 079 Prof: You're not listening to our talk / Talk about it during the break / OK ?
- 080 And open the books now /
- 081 AA: OK /
- 082 Prof: Listen / I'll give you some time to look at the different categories of
- 083 foods / Then / I want you to name the foods items and categories of
- 084 foods I'll show you = Let's have two teams / boys against girls [10]
- 085 Here comes the first photo to team A / Girls / that's your turn / what's
- 086 it? Counts what you say first = Books closed now / you're not allowed
- 087 to cheat =and don't forget to mention one example of the food group/
- ((mostro vários *slides* com imagens dos diferentes grupos alimentares da pirâmide do livro didático))
- 088 Cida: I know / I know / red meat / steak /
- 089 Prof: Good / one point to group A / The next is for group B / What is it?
- 090 Bob: Vegetables and fruits / potatoes = oranges
- 091 Prof: Correct / Next / Group A again /
- 092 Lia: Er... /Dairy / milk and cheese /
- 093 Prof: Good / so far we've got a draw / Group B again?
- 094 Joe: It's whole [er...
- 095 John: [Whole-grain foods / cereals = brown bread
- 096 Prof: Pretty good cause this one was difficult / Group A now?
- 097 Lina: Seafood / fish
- 098 Prof: OK / but you can say shrimp / lobster / the last one for Group B /
- 099 Bob: Chicken?
- 100 Prof: NO: / that's poultry / the food group /so: the girls won / chocolate for
- 101 them next class / Now / I want you to complete the empty pyramid /

- 102            exercise b / page 62 / to show how you eat / At the top / you've got to
- 103            say what you rarely eat / what does rarely mean?
- 104    John:    Raramente
- 105    Prof:    That's right / You can say rarely or almost never / They're synonyms
- 106            / For example / I rarely eat brown rice or brown pasta for lunch /
- 107            What about you / Joe?
- 108    Joe:      I rarely eat dairy food / I hate milk /
- 109    Prof:    Very good / Joe / Don't forget to place the adverb rarely before the
- 110            main verb / OK / people?
- ((escrevo o exemplo de Joe no quadro, ressaltando a posição do
- advérbio *rarely* na frase))
- 111            And in the middle part of the pyramid? What comes / class?
- 112    Lina:      The er the portions of food we eat /
- 113    Prof:    Yeah / you've got to list the number of portions of food you eat / one
- 114            = two a day = 1 / for example / I usually have two portions of bread
- 115            and one portion of poultry or meat a day / and you / Cida?
- 116    Cida:      Me? Er... / the same / two portions of bread and one of red meat //
- 117    Prof:    At the bottom / you've got to say what category of foods you eat at
- 118            most meals = breakfast = lunch or dinner = snacks too / OK? So /
- 119            let's do it / ((alunos levam cerca de 2-3 minutos para completar a
- tarefa))
- 120    Prof:    OK / class / Now = I want you to work in pairs and compare your
- 121            pyramids = Tell each other about your eating habits / Is it clear?
- ((os alunos são divididos em pares e comparam as informações
- sobre seus hábitos alimentares, com exceção dos pares, Tom e
- Carol))
- 122    Prof:    Any volunteers to tell the class about the eating habits? Tom and
- 123            Carol? Can you?
- 124    Carol    We didn't do / teacher / sorry /
- 125    Prof:      I know that / No comments at all / Anyone else?
- 126    John:      We did / teacher /
- 127    Prof:      All right / Let's have John and Lia / then / thank you / people /
- 128    Lia:      I guess I have a balanced diet / cause I eat vegetables and fruits at
- 129            most meals and I rarely eat junk food // John = now /
- 130    John:    At most meals / I eat some kind of meat like red meat / poultry or fish
- 131            / For breakfast or snack / I have two portions of bread with a lot of
- 132            butter and cheese / I love dairy products / And sweets too /
- 133    Prof:      Well-done // Do you think John is a healthy eater / class?
- ((direcionando meu olhar para Lia))
- 134    Lia:      I don't think he is cause he doesn't eat vegetables = fruits = and he

- 135 eats too much butter and sweets /
- 136 Prof: I couldn't agree more / I think John could cut back on sweets // But /
- 137 Look at the woman in the blue shirt / in the photo / on page 63 / In
- 138 your opinion / is she a healthy eater?
- 139 Cida: I don't think so = she's eating chocolate cake /
- 140 Prof: Yes / That's a BIG piece of chocolate cake / People' biggest passion
- 141 / But=how does her friend Iris look in the photo=when she sees Terri
- 142 eating that big piece of cake?
- 143 AA: Surprised /
- 144 Prof: For sure / Now / I want you to cover the dialogue / It's to listen to
- 145 their talk = NOT TO READ / OK? And do exercise E /
- ((toco o diálogo duas vezes))
- 146 Which statements are true?
- 147 AA: One = three = four and five /
- 148 Prof: Why is her friend so surprised / class?
- 149 Cida: Because Terri is / no / was on a diet /
- 150 Prof: It's not easy to go on a diet to lose weight / I know it / So: what do
- 151 you think Terri should do to lose weight? What do you think / class?
- 152 Peter Ah / follow a balanced = eat more vegetables and fruits = don't eat
- 153 junk food and don't drink coke = soda and / work out = three or four
- 154 times a week /
- 155 Prof: Hum hum / Good advice / For next class / I want you to complete the
- 156 chart on page 63 = giving lots of advice and suggestions to people
- 157 who are trying to lose weight and gain weight / What should the
- 158 people do? OK ? That's all for today = See you on Thursday /

Ao lançar meu olhar para a totalidade da interação no extrato 1, é possível observar claramente várias ações recorrentes que compõem a configuração da microcena 1, dentro de um enquadre de aula mais convencional (cf. quadro 1, seção 2.4). Destaco, em primeiro lugar, minha atuação como a “regente” de uma “orquestra” (SCHULTZ et al., 1982), monopolizando e conduzindo o sistema de troca de turnos, o que associado ao padrão interacional I-R-A (linhas 88-100, por exemplo) prevalente confere ao contexto um alto grau de assimetria. Esse papel centralizador na condução da aula torna-se evidente nas linhas iniciais 1-3, 5-6, 8-9, 11-12 e 14-16, quando me posiciono de forma assimétrica perante a turma e domino o piso conversacional, sendo falante primário em 12 dos 20 turnos iniciais em jogo enquanto os alunos ocupam uma posição de falantes e ouvintes secundária.

A organização e o gerenciamento da interação, ao recair primordialmente nas mãos do professor, contribuem para que ele acabe controlando a interação em diferentes níveis, exercendo um domínio quantitativo tanto dos movimentos de alocação e troca de turnos quanto dos movimentos de iniciação e progressão dos tópicos das práticas conversacionais em sua sala de aula (LINELL, 1991). Essa prática pedagógica mais centralizadora observada na condução da aula em foco implica a adoção do seguinte padrão interacional: (i) o professor é quem sempre abre e fecha o tópico conversacional e as microatividades que constituem a tarefa; (ii) define quem tem a vez de falar e que contribuição é válida ou mais apropriada; (iii) convoca os alunos a participar, selecionando quem vai falar pela nomeação direta ou pelo olhar ou abre para voluntários; (iv) ao iniciar qualquer atividade, faz uso com frequência de perguntas fechadas, cujas respostas são geralmente previsíveis ou de conhecimento dos interlocutores; (v) exerce um papel mais disciplinador (Sarangi, 2010) ao controlar o foco de atenção dos alunos, o que favorece a predominância do alinhamento padrão professor-aluno e o eco de sua voz.

Esse conjunto de ações e estratégias do professor no que tange à **iniciação e progressão dos tópicos**, por exemplo, pode ser observado no movimento inicial da aula, quando defino a pergunta de iniciação da discussão (linhas 2-3: “Can you tell me how he looks in the photo? Hum?”), ao fazer referência à foto do *slide*. Nas falas que se seguem, os alunos atuam como falantes e ouvintes secundários e ratificam a minha fala com contribuições monossilábicas, como pode ser evidenciado nas linhas 7 (“Tired”), 10 (“Exhausted?”), 19 (“Yeah”) e 23 (“Yes?”). Essa participação pouco efetiva, marcada por respostas e falas monossilábicas, enunciadas muitas vezes em coro pela turma se estendem até a linha 23, com exceção de uma contribuição do aluno John na linha 17 (“He’s kind of fat / so he has to work out to get in shape”) que se mostra solidário à minha fala com várias perguntas abertas nas linhas 14-16 ou, talvez, sua fala mais expandida tenha sido motivada pelo meu pedido de participação através do direcionamento do olhar.

Nesse trecho inicial, podemos descrever ainda ações relacionadas ao **controle da alocação e troca de turnos**, dando destaque às formas de selecionar e convocar os alunos a participar da interação. Com a intenção de alavancar a participação dos alunos, levando-os a produzir falas mais expandidas, o professor define, em várias oportunidades, os falantes seguintes na sequência interacional,

por meio da alocação do turno – ora através da nomeação direta, em geral, com uma entonação enfática, ora através do direcionamento do olhar<sup>30</sup>. Esse padrão pode ser evidenciado, por exemplo, nas linhas 11-12 (That's right / and why does the man look so exhausted? What has he been doing / class?), quando lanço uma pergunta aberta a toda turma, mas, ao mesmo tempo, através do direcionamento do olhar, aloco o turno ao aluno John. Esse tipo de alocação de turno pode ser verificado também nas linhas 14-16 ou na linha 133 (Well-done // Do you think John is a healthy eater / class?), quando tento levar a turma, através de uma pergunta “aberta”, a opinar sobre os hábitos alimentares do aluno John, mas acabo fixando meu olhar na aluna Lia, que se sente compelida a tomar o turno e se posicionar.

O outro tipo de controle e alocação de turno de fala é bastante preponderante no decorrer da interação, como pode ser percebido tanto nas linhas 122-123, a seguir, quanto nas linhas 26, 29, 53, 73, 107 e 115, quando dirijo a pergunta a cada aluno de **forma nominal direta**.

|   |     |       |                                                                          |
|---|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------|
| → | 122 | Prof: | Any volunteers to tell the class about the eating habits? <u>Tom</u> and |
|   | 123 |       | <u>Carol</u> ? Can you?                                                  |

Cabe dizer que, no exemplo destacado acima, a escolha dos falantes não foi aleatória, mas uma forma de chamar a atenção dos alunos que não se haviam engajado na dinâmica proposta. O enquadre de controle se intensifica e com ele um procedimento comum e definidor do fazer da sala de aula convencional vem à tona: a fala de repreensão em relação à tarefa não realizada e à falta de engajamento dos alunos na atividade proposta. A não ratificação do meu pedido para o trabalho oral em pares por parte dos dois alunos sinaliza que esses alunos não estavam no mesmo foco de atenção dos outros aprendizes, como pode ser evidenciado na fala enunciada por Carol na linha 124 (“We didn’t do / teacher / sorry”), a fim de pedir desculpas pela não realização da tarefa.

<sup>30</sup> Cabe esclarecer que apesar de as aulas não terem sido filmadas, o que permitiria uma melhor observação dos aspectos não verbais, as notas sobre o direcionamento do olhar em relação à alocação de turnos durante o encadeamento das atividades de sala de aula foram pautadas nos diários de classe, em geral, redigidos ao término da aula, onde eu fazia também alguns apontamentos rápidos durante a aula. Além disso, contei com as notas de observação de aula redigidas pela professora observadora.

Outro exemplo do uso de nomeação direta, revestido pelo papel disciplinador do professor, pode ser evidenciado na linha 77 (“OK / Class / LISTEN / Can I / Peter and Bob?”), quando, de forma enfática, elevo meu tom de voz e peço a atenção da turma. Endereço, em seguida, o pedido de atenção aos alunos Peter e Bob, que estavam engatados em uma conversa paralela. Reforço ainda nas linhas 79-80 (“You’re not listening to our talk / Talk about it during the break / OK ? And open the books now”) a posição de disciplinador e controlador do foco de atenção do aluno, quando, num *footing* de refutação da fala explicativa dos alunos, ordeno que ambos discutam a questão durante o recreio e se engajem imediatamente na atividade em andamento, abrindo o livro didático. Cabe sublinhar que o uso de respostas monossilábicas, em diversos momentos, e a recorrência de conversas paralelas durante o encadeamento de uma atividade podem sinalizar formas de resistência ao tópico/tarefa apresentado pelo professor (GARCEZ, 2006; MOITA LOPES, 1995, 2001a).

Quanto ao modelo interacional da prática da professora evidenciado no extrato 1, esse caracteriza-se pela ocorrência, em vários momentos, de sequências conversacionais de iniciação, resposta e avaliação - **I-R-A** -, mecanismo de controle discursivo e interacional, produtor de padrões de correção correntes na escola/sala de aula convencional e característico da maioria dos momentos instrucionais nela presentes (CAZDEN, 2001; FABRÍCIO, 2007; GARCEZ, 2006). Os exemplos que trago a seguir são ilustrativos dessa estrutura triádica em dois momentos distintos da aula.

O primeiro, tirado do movimento inicial da aula (linhas 02-11), quando dirijo a atenção dos aprendizes para a foto do homem extenuado na bicicleta ergométrica. Imediatamente após o momento em que instruo os alunos para não abrirem seus livros e direciono sua atenção para a foto na tela de TV, lanço uma pergunta aberta para a turma como um todo, com o objetivo de introduzir o tópico de minha agenda. Logo, a aluna Lia (linha 04), única participante a ratificar minha fala inicial, toma a palavra e traz uma resposta possível, mas não a desejada. Sua fala, no entanto, é abafada pelas vozes dos outros 11 alunos que ainda operavam dentro de um alinhamento de resistência ao início da aula, proposto pela pergunta enunciada nas linhas 02-03. Tomo o turno em seguida e faço valer minha posição de interlocutor investido de maior poder institucional. Num *footing* de reprovação das conversas em andamento, elevo minha voz e enuncio em tom enfático, a

impossibilidade de ouvir a resposta da colega de classe na linha 5 (“I CAN'T hear Lia / class”), alocando, em seguida, o turno para Lia ao indagar sobre sua resposta nas linhas 5-6 (“I didn’t understand what you said / what was it / Lia?”).

No terceiro turno da sequência I-R-A, ecoo a resposta dada por Lia (linha 07, “Tired”) como uma forma de avaliação. Ao repetir a resposta de Lia, atesto sua correção, mantendo meu controle sobre a fala do interlocutor e minha posição de centro do saber. O eco enunciado na linha 8, em tom enfático, funciona como uma forma de expandir meu comentário avaliativo sobre a resposta de Lia e, assim, guiar essa aluna a produzir a resposta desejada. Em busca da resposta “certa”, utilizo de pistas não verbais, como gestos para expressar exaustão e, com isso, dirigir a aluna à resposta que eu desejava. A entonação ascendente ao final da pergunta, enunciada nas linhas 9-10 (“But I think he’s more than tired as he’s sweating a lot. When a person is extremely tired, he’s?”), revela-se, a meu ver, uma estratégia para que a aluna me forneça o complemento àquela palavra marcada. A resposta de Lia, que acontece na linha 10, quando ela enuncia a palavra “Exhausted?” com entonação ascendente ao final da frase, comunica sua hesitação quanto à resposta, que é prontamente avaliada por mim mais uma vez (linha 11, “That’s right / and why does the man look so exhausted? What has he been doing / class?”). É importante destacar que a resposta certa da aluna permitiu que eu expandisse meu turno e colocasse as próximas perguntas de minha agenda tópica.

De fato, a prática interacional focalizada acima presta-se, em primeiro lugar, para a organização da interação e para a exposição e verificação de informações como também para a reprodução de conhecimento. Também contribui, a meu ver, como mecanismo de controle e avaliação sobre o que se fala (o tópico), sobre quem fala, sobre quando se fala e, sobretudo, sobre o que é definido como certo e errado, ou melhor, o que é esperado. Além disso, esse tipo de estratégia discursiva propicia menos ou até mesmo nenhuma sobreposição de fala e menor possibilidade de negociação de sentidos. Tais estratégias podem ser entendidas como recursos disciplinares responsáveis, em parte, pela manutenção da ordem e do foco de atenção (FABRÍCIO, 2007). O segundo exemplo que trago a seguir é ilustrativo desse ponto.

---

088 Cida: I know / I know / red meat / steak /

089 Prof: Good / one point to group A / The next is for group B / What is it?

---

|       |       |                                                                                  |
|-------|-------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 090   | Bob:  | Vegetables and fruits / potatoes = oranges                                       |
| 091   | Prof: | Correct / Next / Group A again /                                                 |
| 092   | Lia:  | Er... /Dairy / milk and cheese /                                                 |
| 093   | Prof: | Good / so far we've got a draw / Group B again?                                  |
| 094   | Joe:  | It's whole [er...                                                                |
| 095   | John: | [Whole-grain foods / cereals = brown bread                                       |
| 096   | Prof: | Pretty good cause this one was difficult / Group A now?                          |
| 097   | Lina: | Seafood / fish                                                                   |
| 098   | Prof: | OK / but you can say <u>shrimp</u> / <u>lobster</u> / the last one for Group B / |
| 099   | Bob:  | Chicken?                                                                         |
| → 100 | Prof: | NO: / that's <u>poultry</u> / the food group /so: the girls won / /.../          |

No segmento acima, o qual retrata o jogo interacional referente à atividade lúdica *Boys x Girls*, há a recorrência da sequência canônica I-R-A. O objetivo do jogo é, em linhas gerais, a consolidação e reprodução do vocabulário novo.

Imediatamente após a enunciação de um longo turno explicativo sobre as regras da atividade em tela (linhas 82-87), início o jogo, alocando a primeira pergunta-teste ao grupo das meninas (linhas 85-87, “Here comes the first photo to team A /Girls / that's your turn / what's it? Counts what you say first = Books closed now / you're not allowed to cheat = and don't forget to mention one example of the food group/”). Cida, logo, autosseleciona-se e identifica com facilidade o grupo alimentar mostrado no *slide*, como também fornece um exemplo de um tipo de alimento desse grupo (linha 88). Operando num alinhamento de juíza do jogo, retomo o turno (linha 89) para avaliar e atestar a correção da resposta dada. Utilizo o adjetivo de valoração positiva *Good* para atestar a resposta certa de Cida e, assim, dar o ponto ao grupo A. Dirijo, em seguida, a segunda pergunta-teste ao próximo grupo - o grupo B, o dos meninos (linha 89).

A interação desenvolve-se da mesma forma até o fim do jogo (linha 100): (1) o professor produz um turno em formato de pergunta; (2) as perguntas são dirigidas a um dos dois grupos que fornece uma resposta já esperada e, por conseguinte, conhecida pelo professor; (3) a resposta é avaliada logo em seguida na forma de cumprimento ou correção.

Nos dois segmentos focalizados acima, o do movimento inicial da aula e o do jogo *Boys x Girls*, como também o de outros momentos em que há a recorrência das sequências I-R-A (linhas 50-53, por exemplo), o trabalho pedagógico limita-se à promoção da reprodução do conhecimento e à avaliação do

aluno, cujo desempenho pode ou não ser legitimado pela voz autorizada da professora. Nesses trechos da aula, portanto, a fala entre professor e alunos dá-se predominantemente por encadeamento de sequências desse tipo, o que reforça, a meu ver, o papel social e de atividade do aluno (Sarangi, 2010) como receptor e reprodutor de informações e como executor de tarefas propostas pelo professor, com pouca ou nenhuma participação na construção do conhecimento. De fato, rotinas interacionais centradas, sobretudo, no paradigma da reprodução do conhecimento contribuem para delimitar a estrutura de participação, minimizando, assim, a participação dos aprendizes de forma mais colaborativa. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem.

Apesar de a atividade lúdica acontecer de forma mecânica, cabe observar o envolvimento dos alunos no jogo. Esse envolvimento traz dois elementos novos para a prática interacional: (1) a autosseleção dos alunos de cada grupo para dar a resposta certa, pois estava em jogo o ponto para o grupo e, por conseguinte, a premiação pelo maior número de acertos no final – o chocolate para o grupo vencedor; (2) a retroalimentação que acontece na linha 95 quando o aluno Brad se autosseleciona, mas não consegue pronunciar o nome do grupo alimentar. Brad é imediatamente retroalimentado por John com a palavra certa, garantindo, assim, o ponto para o grupo, pois, as regras do jogo não abrem espaço para reparo, conta como certo ou errado a primeira resposta dada.

É importante destacar que **a participação dos alunos** nos segmentos focalizados está diretamente ligada às atividades propostas ora pelo livro didático, ora pelo professor. Pode-se inferir, assim, que determinadas atividades e/ou práticas interacionais ou pedagógicas podem ou não restringir a participação. O trabalho de Philips (2001), por exemplo, demonstra como os alunos, ao trabalharem em grupo, aumentavam consideravelmente sua participação, por se sentirem mais confortáveis em discutir questões com os colegas do que respondê-las diante de toda a turma. Nessa mesma direção, Jones e Thornborrow (2004) enfatizam o quanto as diferentes atividades modificam as formas de participação e a manutenção de diferentes pisos conversacionais. Atividades como a hora da chamada, ou momentos mais instrucionais, em que o professor se dirige a toda turma para explicar, detalhar tarefas ou introduzir vocabulário, como o da

atividade inicial ou o da hora do jogo, envolvem pisos conversacionais mais restritos, com possibilidades menores de participação dos aprendizes.

Quanto aos **footings projetados pelos alunos** nos segmentos focalizados até aqui, esses apresentam-se pouco variados e expressivos no que diz respeito às possibilidades de contribuições mais reflexivas e colaborativas e às experiências de si compartilhadas (LARROSA, 2002). Isso deve-se, a meu ver, em grande parte, à condução da aula de forma mais controlada, à pouca autonomia e à maior dependência da voz professoral por parte dos alunos, o que contribui para que os aprendizes operem primordialmente dentro do alinhamento padrão professor-aluno. Além disso, o conjunto de alinhamentos construídos entre mim e os alunos parece engendrar **papéis fixos e repetitivos**, desenvolvendo um ‘ritual’ quase que mecânico. Os alunos limitam-se, em grande parte da interação focalizada, a seguir minhas orientações, engajando-se nas atividades, muitas vezes de forma mecânica, respondendo às questões por mim propostas ou fazendo o exercício proposto pelo livro didático (cf. linhas 01-02, 47-48, 50-52, 111-112, 120-121, 137-138, 144-147, dentre outras).

Considerando-se a taxonomia proposta por Schultz et al (1982), a prática interacional em tela parece alinhar-se com o 1º tipo (cf. 2.6.4), já que uma das partes – eu, como professora – toma a iniciativa fazendo perguntas, enquanto a parte “subordinada” ou “controlada” – os alunos – obedece às condições, respondendo o que lhes é solicitado. De fato, há pouco espaço, em muitos momentos da aula, para que esses alunos possam negociar sentidos mais livremente, o que sinaliza alto grau de assimetria. Ao assumir a função de maior autoridade em aula, posiciono meus alunos como não participantes ativos do processo de coconstrução da aprendizagem.

Em alguns momentos da interação, no entanto, é possível perceber uma **mudança temporária** na minha atuação. Faço uso de outros recursos que funcionam como elementos de valorização da participação do aluno. Dentre esses recursos, ressalto o da retroalimentação da fala do aluno (cf. linha 35-36), como uma estratégia de fornecer apoio, por exemplo, à fala da aluna Cida e possibilitar a expansão e conclusão de seu depoimento sobre a preocupação da aluna com sua alimentação, pois, devido à paixão por doces, havia sido obesa na infância. Cida toma o turno de fala em seguida e conclui seu depoimento sobre seus hábitos

alimentares, utilizando uma das expressões fornecidas (cf. linha 39, “Yes / I used to have a BIG sweet tooth”).

Como a interação é dinâmica e as relações interpessoais são negociadas o tempo todo, é interessante atentar para a manifestação de algumas ações novas entre mim e os alunos no contexto interacional. Destaco, primeiramente, alguns alinhamentos de relato de experiência ou compartilhamento de problemas, como por exemplo, o da aluna Cida, destacado acima, e o meu relato em resposta à fala de Cida que trago a seguir.

|   |     |       |                                                                          |
|---|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------|
| → | 040 | Prof: | I know what you mean / I'm also a big sweet eater = but now I'm          |
|   | 041 |       | trying to <u>cut down on</u> sweets = soft drinks = I mean=I'm trying to |
|   | 042 |       | reduce the quantity= because I'm on a diet to lose weight / but it's     |
|   | 043 |       | really hard / I'm trying to become a healthy eater /                     |

Como é possível perceber no segmento focalizado acima, tomo o turno de fala na linha 40 e deixo claro que entendo a dificuldade enfrentada pela aluna, visto que, assim como ela, compartilho da mesma paixão por doces. O longo turno que se segue traz um relato pessoal sincero sobre as mudanças que tento fazer para perder peso e o quão difícil é abrir mão dos doces e ter hábitos alimentares mais saudáveis. A minha fala leva a aluna a tomar a palavra novamente na linha 45 (“I know that teacher / it's not easy to be a healthy eater when you love chocolate / hum it's so good”) e construir um *footing* de empatia com meu problema de excesso de peso. Eu, então, cossustento a posição de Cida ao afirmar simplesmente “I agree” (cf. linha 47). Além disso, pode-se evidenciar, nesse trecho, um hibridismo de papéis, uma vez que deixo de falar como professora para falar como uma pessoa que também sofre para fazer dieta.

Em outros momentos, apesar de continuar alocando os turnos de fala através da nomeação direta, minhas perguntas não se limitam apenas a minha agenda tópica, mas são motivadas principalmente pelas falas e depoimentos dos alunos sobre seus hábitos alimentares, como por exemplo, nas linhas 64-76, quando teço comentários sobre as colocações e depoimentos de duas alunas: a aluna Sáh (linha 64, “I eat more red meat / I love barbecue and sweets”) e a aluna Carol (linha 68, “I eat a lot of junk-food / I love hamburgers and cheese”). A partir desses depoimentos engendro as perguntas, como transparece nas linhas 69-70 (“So: Carol and Sáh are two big red meat eaters / and you Lina? Are you crazy about meat too? =or= Is your diet

balanced?”), quando redigo os turnos de Sáh e Carol por meio de uma reformulação de suas falas. Penso que ao repetir ou redizer as contribuições das alunas não apenas valorizo e destaco suas falas, dando todos os créditos às alunas, como também busco estimular outras participações.

Tento ainda ressemantizar em alguns momentos o fazer comum de minha sala de aula ao endereçar questões ao grupo como um todo (linhas 125, 138, 148 e 151), e não a um aluno específico, e permitir, assim, a autosseleção dos alunos para os turnos de fala. Para Cazden (2001), no entanto, tal movimento pode gerar novas formas de assimetria ou de desigualdade social, pois alguns aprendizes podem excluir outros, não possibilitando que tomem a palavra, e assim, a participação efetiva seria sempre dos mesmos alunos, ou seja, de participantes mais competentes da interação como o aluno John (linhas 13, 17, 75-76, 104, 126, 133).

No decorrer da interação, lanço mão, em outros momentos, de recursos discursivos como uma forma não apenas de dar atenção ao aluno, mas, sobretudo, uma forma de ratificá-lo como falante legítimo. É o caso, por exemplo, do marcador enfático “*Hum hum*” (linha 155) e da expressão de concordância “*I couldn’t agree more*” (linha 136), usados como forma de valorizar e confirmar minha atenção as falas dos alunos Peter e Lia respectivamente.

Além disso, a interação não se desenvolve apenas mediante perguntas de informação ou perguntas-teste, cuja resposta é de conhecimento prévio da professora. Por exemplo, nas linhas 133 (“Do you think John is a healthy eater / class?”) e 150-152 (“It’s not easy to go on a diet to lose weight / I know it / So: what do you think Terri should do to lose weight? What do you think / class?”), temos duas perguntas abertas ou referenciais que buscam trazer a opinião dos alunos sobre as contribuições dos colegas e/ou hábitos alimentares e dietas em geral. Essas perguntas permitem a autosseleção dos alunos como também a construção de pisos conversacionais mais longos, nos quais a voz dos alunos se torna mais importante para a construção de significados na medida em que esses alunos se posicionam com maior liberdade.

Apesar dos exemplos destacados acima, o repertório de ações e interações nessa aula, em sua totalidade, é bastante limitado. Essa aula dialoga com outras gravadas no contexto de sala de aula, cujo encaminhamento acontece também de forma pouco participativa, bastante assimétrica e ancorada numa visão de

linguagem enquanto modelo abstrato de formas, léxico e regras, como se aprender uma língua acontecesse no vácuo social, desvinculado de questões sociais, culturais e políticas. Essa situação descrita na aula em tela e também presente em outras aulas ocorre devido a várias ações recorrentes que resumo no quadro 5 a seguir e que estão mais sintonizados com o contexto convencional de aula descrito na seção 2.4 (Quadro 1 – Esquema aula convencional).

| <b>ENTRAVES À PARTICIPAÇÃO/ ENGAJAMENTO DISCURSIVO</b> |                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ✓                                                      | Aula com alto grau de controle das rotinas interacionais;                                                                            |
| ✓                                                      | Iniciação, progressão e redirecionamento do tópico nas mãos do professor;                                                            |
| ✓                                                      | Predomínio da fala professoral na organização e gerenciamento da interação;                                                          |
| ✓                                                      | Uso frequente de nomeações diretas na alocação dos turnos;                                                                           |
| ✓                                                      | Uso frequente de perguntas-teste ↔ Poucas oportunidades de expansão da fala dos alunos;                                              |
| ✓                                                      | Interação acontece de forma mais ritualizada, dentro do alinhamento padrão professor-aluno, o que favorece o eco da voz professoral; |
| ✓                                                      | Controle do foco de atenção do aluno;                                                                                                |
| ✓                                                      | Poucos exemplos de contribuições mais espontâneas ou reflexivas;                                                                     |
| ✓                                                      | Ratificação da fala professoral com algumas contribuições monossilábicas;                                                            |
| ✓                                                      | Recorrência da sequência IRA;                                                                                                        |
| ✓                                                      | Desenvolve-se, em geral, o tipo I e/ou II de estrutura de participação.                                                              |

**Quadro 11 - Aula Convencional em operação (Movimento 1)**

Com base nas práticas interacionais e discursivas desempenhadas pelo professor no encadeamento da aula, foi possível observar a ocorrência de um conjunto de papéis de atividades (Sarangi, 2010) – o de controlar e gerenciar a interação, propor atividades, avaliar desempenho, controlar a disciplina, facilitar a aprendizagem –, ou seja, do ponto de vista da aula tradicional, o papel de controlador do foco de atenção dos alunos, disciplinador, avaliador das contribuições dos alunos e facilitador da aprendizagem, dentre outros. O conjunto de papéis da professora evidenciado nas trocas interacionais deixa transparecer, assim, uma faceta de sua identidade de professor que está em sintonia com

sentidos mais convencionais de atuação e condução da aula (cf. seção 2.4). Quanto aos alunos, sua atuação traz os papéis de atividades considerados, macrossocialmente, típicos da participação dos aprendizes em sala de aula, isto é, o de receptor e reproduzidor de informações, executor de tarefas propostas pelo professor e de ouvinte, muitas vezes, não atento à fala do professor ou dos colegas de classe. Dessa forma, um dos papéis discursivos dos alunos é o de responder as questões propostas pelo professor, em geral, quando solicitado e com contribuições monossilábicas. As ações e conjunto de papéis de atividades dos alunos desvelam, portanto, a faceta identitária de aluno pouco participativo e nada autônomo.

Como bem diz Cazden (2001), quando argumenta que novas maneiras de organizar-se a construção do conhecimento exigem novas práticas de fala-em-interação de sala de aula. Penso, assim como a autora e outros pesquisadores que se debruçam sobre a interação de sala de aula, que essa forma de interação, na qual os participantes não compartilham de igual poder, objetivos e possibilidades de ação propicia um leque limitado de experiências intersubjetivas e vivências comunicacionais (FABRÍCIO, 2007, 2011; FABRÍCIO; SANTOS, 2006). Essas vivências conversacionais por serem altamente controladas e assimétricas e, muitas vezes, descontextualizadas, não falam mais ao aluno de hoje, acostumado à realidade globalizada de acesso à informação (Internet, TV a cabo, chats, sites de relacionamento, etc.). Em outras palavras, um fazer pedagógico calcado na dominância discursiva do professor, marcado por alto grau de controle devido às rotinas ritualizadas praticadas, abre pouco espaço para a construção colaborativa do conhecimento. Essa prática convencional presente em muitas salas de aula limita contribuições mais expandidas ou espontâneas dos alunos ou, até mesmo, o compartilhamento de experiências de si, o que pode contribuir para cercear o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos aprendizes. Ademais, esse fazer pedagógico mais convencional não responde às novas orientações de educação para a cidadania e para a democracia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - PCNs, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Em face dessas considerações, busco com a implementação do meu projeto de ações pedagógico-discursivas desenvolver um trabalho mais responsivo às demandas e desafios educacionais do mundo contemporâneo. Passo a analisar nos próximos movimentos em tela os efeitos e possibilidades de ressemantização da

interação em minha sala de aula de ILE decorrentes da instauração desse programa.

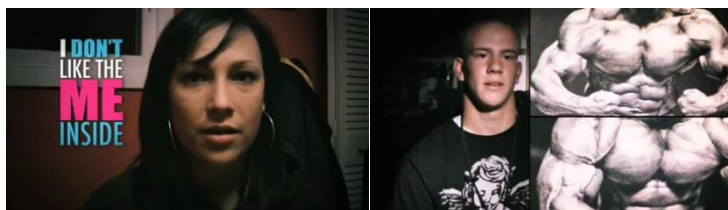
## 4.2

### Movimento 2: ressemantização preparatória

#### 4.2.1

#### Design das atividades, textos trabalhados e arranjo espacial da microcena 2

A interação que se segue foi motivada pela atividade com o vídeo do YouTube<sup>31</sup> denominado *Teens' body image: how the media affect teens' self-esteem*.

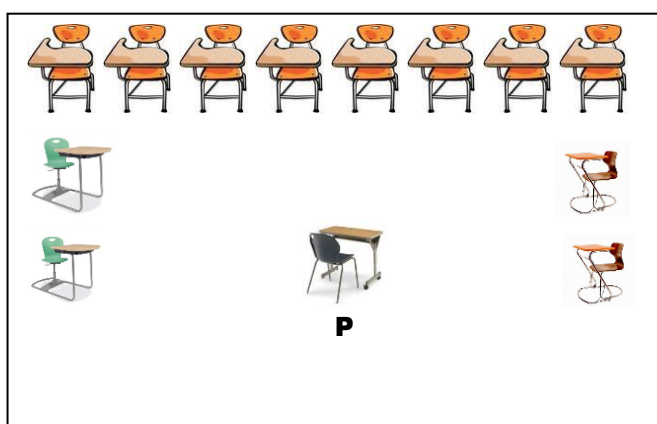


Este é um vídeo de curta duração, cuja exibição durou aproximadamente 4 minutos. O vídeo apresenta o depoimento de vários jovens americanos, cuja faixa etária oscila entre 15 e 18 anos, sobre como eles se sentem em relação à sua imagem corporal e à opinião de colegas sobre suas aparências. O vídeo ressalta a insatisfação dos jovens com seus corpos – meninas em busca de formas milagrosas para emagrecer enquanto os meninos se preocupam mais em ganhar músculos e força muscular. Esses jovens também se posicionam sobre a força/influência da mídia, principalmente, a mídia televisiva e as revistas voltadas para o público adolescente, frente aos jovens.

Participaram da interação em questão, além de mim, professora da turma, os 12 aprendizes da turma ITB 02. Essa atividade ocupou cerca de 40 minutos da aula (cuja duração é de 90 minutos por se tratar de uma aula com tempos geminados). A tarefa proposta envolveu três etapas distintas. A primeira consistiu em uma atividade de *warm-up* sobre os termos *body image* e *self-esteem*, na qual os alunos foram estimulados a opinar e construir entendimento sobre os termos antes da exibição do vídeo. Após assistirem ao vídeo, os alunos foram divididos em trios e a tarefa proposta envolveu a discussão das atividades 2 e 3 do *handout*

<sup>31</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=PpFBKeuKf7M>

1 (anexo 3). A terceira etapa se destinou ao debate, ou seja, à exposição e troca de ideias dos grupos entre si, estando os alunos para essa dinâmica posicionados em semicírculo. Tradicionalmente, a condução e orquestração desse tipo de prática discursiva recaem sobre um único participante, o professor. A fim de tentar desconstruir essa prática e flexibilizar os papéis interacionais, eu, como professora da turma, sinalizei que a condução do debate ficaria a cargo dos componentes de cada grupo. Com esse objetivo, posicione-me ao centro na tentativa de fechar o semicírculo, como pode ser observado na figura 8, a qual ilustra o arranjo espacial para a atividade de discussão do vídeo *Teens' body image*.



**Figura 8 - Arranjo espacial da microcena 2**

Quanto ao material (anexo 3) utilizado na dinâmica descrita acima, este foi inteiramente elaborado por mim, tendo como objetivos linguísticos o uso de expressões lexicais para dar opinião e o uso do verbo modal *should* para expressar opiniões e dar sugestões ou conselhos e, como objetivos gerais, incentivar uma participação mais efetiva do aluno no processo de aprendizado de língua inglesa como também levá-lo a refletir e opinar sobre os padrões e representações sociais de corpo e beleza difundidos na mídia. Cabe aqui ressaltar que ao idealizar materiais didáticos complementares ao livro didático, vejo-me alinhada com a perspectiva de Kramer (2002) no que se refere à discussão de Bakhtin, visto que estou estabelecendo com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria. De acordo com a autora (2002, p. 84), é imprescindível que o professor conquiste essa autoria não só por ser um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também pelo fato de que somente

sendo autor o professor poderá favorecer que os alunos o sejam. Kramer (2002, p. 85), seguindo reflexões suscitadas pela leitura de Bakhtin, argumenta que...

os textos pedagógicos são produzidos para os professores, sem entonação, gesto, herói ou contextos múltiplos - como se não houvesse um leitor ativo -tais textos mais parecem receituários ou discursos normativos. Palavras nuas ou abstratas.

Alinhando-me às ideias da autora (KRAMER, 2002), penso que tanto a seleção de vídeos quanto a elaboração de atividades colaborativas não são escolhas ou construções aleatórias; ao contrário, elas ecoam a entonação de voz de cada professor na medida em que refletem suas concepções de ensino-aprendizagem e linguagem e, consequentemente, subsidiam suas ações em sala de aula. Partindo desse princípio, é importante destacar que a escolha das tarefas e das respectivas imagens que compõem a atividade 2, por exemplo, (anexo 3) não são aleatórias. A seleção feita tem a finalidade de orientar as possíveis leituras dos aprendizes em relação ao vídeo, ou melhor dizendo, almeja educar o aluno a construir sentido da linguagem verbal e visual.

Em síntese, a atividade de *warm-up* (tarefa 1) objetiva estimular os alunos a opinar e construir entendimento sobre os termos-chave retratados e discutidos pelos adolescentes no vídeo. A atividade 2 busca integrar o modo verbal e visual na construção do significado sobre o vídeo. A atividade 3, por sua vez, permite que os alunos relacionem suas próprias experiências, conhecimento de mundo e pontos de vista com as questões levantadas pelos adolescentes no vídeo. Busca-se, assim, com o entrelaçamento das três atividades contribuir positivamente para a construção da capacidade discursiva e crítica dos alunos. A totalidade das interações que compõem a microcena 2 parece apontar nessa direção. Contudo, a sequência que abre a discussão, destacada a seguir, vai na contramão do objetivo da professora – deixar a abertura e a condução do debate nas mãos dos aprendizes.

#### 4.2.2

##### **Jogo interacional da sala de aula na microcena 2: opinando sobre imagem corporal na adolescência**

**Extrato 2: Ações da professora não favorecem a quebra do enquadre de aula tradicional (Aula 2 – 08/04/2010)**

- 001 Prof: Can we get started?
- 002 AA: Yes / teacher?
- 003 Prof: Any volunteer to start the debate? Remember that you can interrupt  
004 if you want / to make comments / or / add something about what  
005 you're friend is saying / right? Try to speak in a loud voice so that  
006 everyone can hear you / OK?
- 007 Prof: [1] Let's start with group B / then // What do you have to say about  
008 the video and the questions in the handout?  
(direcionando meu olhar para o aluno John))
- 009 John: So / I think these teens are not happy about themselves / but some  
010 teens are not so influenced by the media / and I think they should  
011 change to feel happy about themselves / and not change to  
012 [pleasant]
- 013 Prof: [please]
- 014 John: Yes / to please someone
- 015 Prof: Hum hum / do you think that Brazilian teens are much different from  
016 the guys and girls in the video? [1] What do you think / Brad?
- 017 Brad: No: / there are teens like them / but there are teens who are happy  
018 with themselves {like} he said /
- 019 Prof: And you? Are you influenced by who? Or by what?
- 020 Brad: I don't know ((risos))
- 021 John: I'm not influenced by the media or anyone / you know? I just want to  
022 be happy about me / about myself
- 023 Prof: Hum hum

A interação retratada no excerto da microcena 2 reproduzida acima inicia-se logo depois de minha explicitação das instruções para a apresentação da atividade conversacional (linhas 3-6), ou seja, o debate sobre a relação entre imagem corporal e autoestima na adolescência. Os quatro grupos compostos de três alunos cada formam um semicírculo, no qual me posiciono ao centro na tentativa de fechar o semicírculo. Contudo, o posicionamento central de minha carteira confere a mim, a professora da turma, uma posição de destaque, o que, consequentemente, reforça o esquema aula tradicional que busco redefinir (FABRÍCIO, 2007, 2011; GARCEZ, 2006; PINHEIRO, 2003). Creio que se tivesse posicionado a carteira do professor fora do semicírculo ou em uma das laterais, essa simples reorganização espacial já poderia ser um passo importante para o movimento gradual de rearticulação das modalidades de estrutura de participação, marcadamente assimétricas, nas quais os professores mantêm e

controlam o turno na maior parte do tempo e, portanto, tão comuns e recorrentes no contexto educacional.

Apesar de minha fala inicial (linhas 3-6) apontar para um possível estabelecimento de um enquadre de aula menos convencional, o que se sucedeu na realidade foi que a organização espacial contribuiu para que o controle e a condução da interação recaíssem em minhas mãos e, não como pretendido, nas mãos dos aprendizes. A falta de iniciativa dos aprendizes para iniciar a discussão reforça, a meu ver, os esquemas de conhecimento e expectativas de participação recorrentes neste contexto, ficando claro o quão é difícil para os alunos desvencilhar-se de “regras ritualizadas que coordenam a interação de sala de aula” (FABRÍCIO, 2011, pp. 12–13). Segundo a autora (op. cit.), tal situação dificulta o exercício de duas das mais importantes estratégias da comunicação: “(1) a negociação da vez de falar, já que cabe geralmente ao mestre o controle do sistema de troca de turnos; e (2) a possibilidade de mudanças de *footing*, fora do alinhamento de professor e aluno”.

Início a aula tentando fazer com que os alunos tomassem o turno de fala. Como a tentativa de lançar mão de uma pergunta aberta, enunciada na linha 3 (Any volunteer to start the debate?), a qual oferece o turno a todo o grupo, não tem resposta, tomo o turno na linha 7 e seleciono o grupo que deve iniciar a discussão – o grupo B. Além disso, ao direcionar meu olhar para o aluno John – um dos mais fluentes e participativo da turma –, contribuo para que ele se autosseleccione.

Ao oferecer o turno aos componentes do grupo B, o aluno John, como comunicador mais competente do grupo, imediatamente toma a palavra na linha 9 e atua como interlocutor e negociador da interação. Os enunciados iniciais do aluno John resumem o ponto chave do vídeo – a insatisfação dos adolescentes com seu corpo e aparência. Rivalizando com os depoimentos dos adolescentes do vídeo *Teens’ body image*, a fala de John é marcada por um tom avaliativo de refutação/questionamento do discurso desses jovens, construindo, assim, um *footing* de contestação. Além de criticar o poder de influência da mídia sobre os adolescentes, o posicionamento assertivo de John nas linhas 9-10 (but some teens are not so: influenced by the media) deixa claro sua posição de não fazer parte desse grupo que são facilmente manipulados ou influenciados pelos discursos midiáticos. O aluno complementa ainda que não defende nenhum tipo de mudança visual com o intuito de agradar alguém simplesmente, a mudança tem que estar

atrelada a felicidade pessoal sem nenhuma vinculação com qualquer imposição da mídia (linhas 11-12).

Com o objetivo de ratificar o tópico trazido por John e, buscando, principalmente, trazer outras vozes para o debate, ofereço o turno a todo grupo através da pergunta aberta enunciada nas linhas 15-16 (Do you think that Brazilian teens are much different from the guys and girls in the video?). A demora, no entanto, na tomada do turno por outro membro do grupo B leva-me a alocar o próximo turno ao aluno Brad (linha 16, “What do you think / Brad?”). O aluno Brad logo se engaja na discussão, respondendo ao meu questionamento sobre se os adolescentes brasileiros eram muito diferentes dos jovens americanos. A resposta curta em tom enfático (linha 17 – No;) sinaliza o grau de assertividade de Brad e denota um compartilhamento de ideias e interesses entre Brad e os adolescentes do vídeo. A fala de Brad nas linhas 17-18 (No: / there are teens like them / but there are teens who are happy with themselves {like} he said /) torna claro também seu alinhamento de ratificação dos enunciados de John sobre o binômio corpo/insatisfação. O enunciado de Brad pode ser traduzido, sob o meu olhar, como uma estratégia de proteção à sua face e à face de todos os adolescentes que, assim como ele, não se incluem no grupo daqueles jovens que estão insatisfeitos com seu corpo e sua imagem.

Quanto à estrutura de participação, o movimento interacional inicial do debate (linhas 1-22) configura-se com o do tipo I e II (SCHULTZ et al., 1982). Nas linhas iniciais (1-6), podemos observar eu, a professora da turma, atuando como falante primário ao construir um longo turno de orientação da atividade a ser realizada. A partir da linha 7, passo a atuar como falante e ouvinte primário na maioria das vezes, recaindo em minhas mãos a orquestração e o gerenciamento dos turnos. Num alinhamento inerente ao meu papel, seleciono e nomeio de forma direta (cf. linhas 15-16 e 19) ou por meio do direcionamento do olhar (cf. linhas 7-8) o(s) falante(es) em potencial para assumir o controle do turno. É o caso, por exemplo, da escolha do grupo B para tecer os primeiros comentários sobre o vídeo (cf. linhas 7-8). A alocação dos turnos dá-se através da nomeação direta do grupo e do direcionamento do olhar para selecionar o aluno John.

No início do debate, portanto, a interação acontece de forma pouco envolvente, limitando-se a participação de dois alunos apenas. Esses alunos se alternam no controle dos turnos. Os demais alunos têm sua participação

minimizada, atuando como ouvintes secundários apenas. A minha atuação dá-se no sentido de tentar envolver os alunos a se posicionarem sobre os questionamentos propostos com base no vídeo assistido e respectivas tarefas. Construo, assim, ao longo da microcena 2, um alinhamento de mediador e de fornecedor de esclarecimento da atividade de debate, como, por exemplo, pode ser evidenciado nas linhas 13, 15 e 19. Essa ação pode ser confirmada também em outros momentos dessa aula (linhas 27, 36-37, 85-86, 93 e 97).

A partir da linha 24, é possível vislumbrar uma mudança gradual do enquadre de aula convencional em direção a um enquadre de aula mais conversacional, o qual leva a projeção de *footings* de cooperação entre os alunos, como pode ser evidenciado no excerto que trago a seguir.

### **Extrato 3: quebra do enquadre tradicional com o engajamento dos alunos**

- 024 Brad: [because] (...)
- 025 John: [because] it's very hard to find friends to fit me // and I'm not like  
026 them / I'd like to be able to buy clothes anywhere
- 027 Prof: I see / but / do you think teens sometimes are not accepted in a  
028 group = because of the way he or she looks or dresses?
- 029 AA: Of course?
- 030 Peter If you're not dressed like them / you try to be part of the group / but  
031 they don't accept [you]
- 032 Joe: [That's] why bullying [exists]
- 033 John: [But] it's one of the reasons /
- 034 Brad: Yes / this happens when people think this guy is strange / he's not  
035 cool? [1]
- 036 Prof: Have you ever changed your appearance or behavior to be accepted  
037 or feel part of a group?
- 038 Joe: = No: / that I remember =
- 039 John: = No / I don't think so =
- 040 Brad: = No / I don't need to =
- 041 Prof: Why's that / Brad? Are you very popular here?  
(risos geral)
- 042 Lelê: No / no way / he's not popular at all /
- 043 John: Say something / Lelê /
- 044 Prof: Oh / yes / are the girls present today? Where's the female voice in  
045 this discussion?

- 046   Lelê:   Everyone is influenced by something / there are some people who  
       047               are more easily influenced than others / some teens like dressing like  
       048               their favorite pop stars /
- 049   Brad:   Teacher / some teenagers like *Restart* / and they dress like them /  
       050               Some teens like them / but they don't have to dress like them / just to  
       051               say = I like *Restart* so I have to dress like them =

Diferentemente do início da aula, a participação dos alunos se intensifica, com o envolvimento de vários alunos que começam a competir pelo turno e a sustentar a fala dos colegas. Os *footings* de respaldo e de sustentação são projetados inicialmente pelos alunos Brad e John e contam com meus alinhamentos de respaldo de suas falas, o que ajuda a começar a movimentar o debate e a gerar maior envolvimento entre os participantes. Esse engajamento pode ser percebido pela ocorrência de sobreposições, o que marca a disputa pelo turno por parte dos alunos, como pode ser evidenciado nas linhas 24-25 e 32-33.

Outro bom exemplo que evidencia a mudança no enquadre da aula é a participação das alunas da turma, nas linhas 46-48 e 52-55, até então ausentes da discussão. Em resposta ao meu questionamento sobre a popularidade do aluno Brad na linha 41 (Why's that / Brad? Are you very popular here?), a aluna Lelê se engaja, pela primeira vez, no debate e, num *footing* de provocação e/ou zombaria, afirmar de forma categórica a não-popularidade do colega, o que desencadeia risos e, em seguida, a construção de *footings* de incentivo/cobrança à participação tanto de Lelê quanto das outras meninas da turma, como pode ser evidenciado pelo enunciado do aluno John na linha 43 (Say something / Lelê /) e o meu nas linhas 44-45 (Oh / yes / are the girls present today? Where's the female voice in this discussion?) ao indagar sobre a não-presença da voz feminina na discussão corrente e, assim, posicionando-me de forma crítica quanto à participação pouco efetiva das meninas até então. Apesar de meu intuito, ao enunciar a pergunta nas linhas 44-45, ter sido maximizar oportunidades de participação das meninas no debate em curso, devido a minha posição hierárquica como professora, minha fala pode ter sido percebida como um ato de ameaça à face das alunas da turma, visto que como professora detenho o poder de avaliar a produção oral e a participação dos alunos.

Como o *footing* não é um processo unilateral, mas, ao contrário, envolve o alinhamento mútuo de todos os participantes, os enunciados de Lelê nas linhas 46-

48 determinam não só seu *footing* de reflexão do senso comum como também sua fala desencadeia o posicionamento dos outros alunos. De fato, a partir do engajamento das meninas na linha 46, pode-se perceber a participação mais efetiva e colaborativa do grupo como um todo. Essas ações dos alunos estão ilustradas no extrato 4.

#### **Extrato 4: Algumas ações de professor-alunos não típicas da sala de aula tradicional**

- 052 Sáh: I agree with the first girl when she says the media affect teens' self-  
053 esteem / cause nobody is happy with the body a 100% / we always  
054 want to change something /
- 055 Lina: Ela não tá feliz porque os outros acham isso dela  
(comentário em L1 sobre a adolescente do vídeo)
- 056 Prof: Good point / Lina / so in your opinion = teens care a lot about what  
057 people think of them? = Is that right?
- 058 Lina: I care about my friends' opinions //
- 059 Prof: But / do teens change to please themselves or their peers?
- 060 AA: Both / teacher /
- 061 Prof: Do you know anyone or any friends of yours who stopped eating to  
062 lose weight or to look like somebody they admire?
- 063 Cida: Teacher / I have a friend who is crazy about Beyoncé and she  
064 wanted to look like her / exactly like her / so she went on a diet / a  
065 [very //]
- 066 Prof: [strict]
- 067 Cida: Yes / a very strict diet and she stopped eating / she died /
- 068 Lina: Nossa / teacher?
- 069 Prof: Did she study here?
- 070 Cida: No: no: /
- 071 Brad: I know an anorexic girl / but she doesn't do to look like anybody / she  
072 just thinks it's beautiful to look thin /
- 073 Prof: Do you think the media can cause that? As there are lots of  
074 commercials / for example / that sell this image of beauty?
- 075 John: = Yeah / there's a commercial / you can look for on the Internet / it  
076 shows a normal person who goes to a studio = it's a commercial  
077 about a hair product = what's the name of that shampoo? Sêda / I  
078 think =
- 079 Pete: = No / I think it's Dove =
- 080 John: = Oh / yes / it's a Dove commercial that talks about body image / it's

- 081 cool / the girl goes to the studio / and they put on a lot of make-up /  
 082 they used photo shop and she looked totally different and that's how  
 083 people think she is =  
 084 Cida: = I saw that too =  
 → 085 Prof: = Very interesting? This is a good example of how beauty can be  
 086 manufactured = Do you agree with me / Tom?  
 087 Tom: (...) ((tom de voz muito baixo))  
 088 AA: Louder?  
 → 089 Tom: When people [1] OK / most of the people who want to get thin and  
 090 see in the magazines or TV series / those skinny girls or strong boys  
 091 / they think / this is what people {has} to look like /  
 092 Sáh: Teacher? Bob wants to talk /  
 093 Prof: OK / Bob /  
 → 094 Bob: What they're trying to say / the objective of the media is to try to [1]  
 095 influence people and the objective of the teens is to try [1] como eu  
 096 digo não ser influenciado?  
 097 Prof: Not to be influenced /  
 098 Bob: Yes / como eu posso dizer que o mundo é capitalista?  
 099 Prof: The world is capitalist or we live in a capitalist world /  
 → 100 Bob: Yeah / we live in a capitalist world and / the objective of the media is  
 101 to try [1] to sell to you everything they can /  
 102 Prof: I totally agree / they want to make us buy things / not just products /  
 103 but also ideas / behavior /  
 104 AA: Yeah ? /.../

Em resposta às contribuições de Lelê, os alunos Brad e Sáh logo se engajam na conversa e enunciam seu *footing* de concordância (linhas 49-51 e 52-54 respectivamente) ao se alinharem favoravelmente à proposição de Lelê, o que provoca uma réplica de outros interlocutores que participam da interação. Um bom exemplo do engajamento discursivo dos outros alunos é a participação da aluna Lina na linha 55 ao dizer: “Ela não tá feliz porque os outros acham isso dela”. O uso de português (doravante L1) para expressar sua opinião e se engajar na discussão que estava sendo encaminhada serve para mostrar sua compreensão dos enunciados anteriores como também sinaliza sua participação silenciosa no debate. Seu esforço/contribuição é respaldado e reforçado por mim na linha 56 (Good point / Lia / so in your opinion = teens care a lot about what people think of them? = Is that right?) ao fazer uso da expressão avaliativa *good point* e fornecer o vocabulário para a expressão de sua ideia em inglês.

O engajamento discursivo se intensifica com alguns alunos fazendo uso de algumas estratégias que não são comuns em muitas salas de aula. A aluna Sáh, por exemplo, projeta um *footing* de mediadora da atividade em curso ao sinalizar, na linha 92 (Teacher? Bob wants to talk /), o desejo do colega Bob de participar do debate. Sua fala permite a troca/alocação de turno para o aluno Bob que até esse momento não havia se pronunciado. Contudo, a alocação do turno para Bob passa ainda sob a minha aprovação e coordenação da interação. Essa percepção é corroborada pelo uso do vocativo (Teacher?), enunciado com entonação crescente por Sáh, o que pode indicar um pedido de permissão para entrada do colega no debate. Ficando claro que a interação ainda acontece dentro de um modelo centrado no professor.

Outros alunos mostram seu grau de envolvimento ao tentar trazer a voz do aluno Tom para a discussão sobre o vídeo, como pode ser evidenciado na linha 88 (Louder?) quando esses alunos enunciam, simultaneamente, e, em tom enfático, o adjetivo *loud* no grau do comparativo. Essa ação leva, momentaneamente, a uma inversão de papéis entre aluno e professor, inaugurando, assim, um novo enquadre para a discussão – alunos operando na coordenação da interação, pois, exigir que o aluno se pronuncie de forma clara e em bom tom é uma função ou papel, geralmente, atribuído ao professor. A meu ver, a fala dos dois alunos trouxe *insights* importantes sobre seus entendimentos em relação ao papel do discurso midiático na contemporaneidade, como podemos evidenciar nos enunciados de Tom, nas linhas 89-91 (When people [1] OK / most of the people who want to get thin and see in the magazines or TV series / those skinny girls or strong boys / they think / this is what people {has} to look like /), e nos de Bob, nas linhas 94-96 e 100-101 (What they're trying to say / the objective of the media is to try to [1] influence people and the objective of the teens is to try [1] como eu digo não ser influenciado?; Yeah / we live in a capitalist world and / the objective of the media is to try [1] to sell to you everything they can /).

É interessante observar que tanto o aluno Bob quanto o aluno Tom não se alinham aos discursos do senso comum sobre beleza/imagem corporal, propalados no vídeo assistido. Ambos constroem *footings* de contestação/questionamento desses discursos, o que é indicado pelo uso dos itens lexicais “they think / this is what people {has} to look like” ao se referir à aparência que os adolescentes devem ter e “the objective of the media is to influence people [...] is to try to sell to you

everything they can” ao definir os objetivos da mídia de forma clara, e, contrapondo-os com os dos adolescentes – não se deixar influenciar, ou seja, “not to be influenced”. A fala de ambos parece contrariar o sentido naturalizado à posição tradicional de atuação e participação exercida pelos alunos. Penso que a fala dos dois alunos foi motivada a partir dos *footings* de depoimento engendrados pela aluna Cida, nas linhas 63-67, e os do aluno Brad, nas linhas 71-72 quando ambos trazem histórias/narrativas para enriquecer o debate. Os exemplos trazidos pelos dois alunos refletem a realidade de muitos jovens que em busca de um ideal de beleza e de um corpo super sarado e perfeito, acabam se submetendo a regimes rígidos. Em consequência dessa paranoia, vêm aparecendo distúrbios alimentares como a anorexia e a bulimia entre os jovens, que levam à morte em alguns casos, como, por exemplo, o caso narrado pela aluna Cida.

O aluno John, por outro lado, um dos mais participativos do debate, se destaca, mais uma vez, por sua habilidade de apresentar exemplos empíricos para enriquecer a discussão e ilustrar seu argumento. Nesse momento do debate, após os *footings* de depoimentos dos alunos Cida e Brad, o aluno John se engaja na discussão, agindo de forma cooperativa com meu questionamento enunciado nas linhas 73-74 (Do you think the media can cause that? As there are lots of commercials / for example / that sell this image of beauty?). Contudo, John não se limita as ações que são convencionalmente demandadas aos alunos, ele traz um intertexto da mídia – o comercial da Dove - para ilustrar seu ponto de vista sobre o padrão de beleza difundido na mídia. Esse, aliás, é um vídeo do *YouTube* conhecido pelos alunos Pete e Cida que se alinham ao relato de John, compartilhando com ele o turno (linhas 75-84). Esses alunos constroem em conjunto um único piso conversacional utilizando algumas estratégias: compartilhando o turno, (linhas 77-80 e 83-84), fornecendo auxílio ao colega (linhas 78-79) e fazendo comentários de apoio (linha 84), o que desencadeia o engajamento e comentários pertinentes tanto da professora (linhas 85-86) quanto do aluno Tom (linhas 89-91).

As contribuições desses alunos (Cida, Brad, John, e Peter) ajudam a movimentar o debate e suas falas engatadas imprimem um enquadre mais conversacional à discussão em andamento. Ademais, seus enunciados, como os de Tom e Bob, servem para ilustrar o caráter dinâmico da construção de significado de um encontro interacional como também trazem à nossa percepção o entendimento de que os alunos agem na interação, não como tábulas rasas, mas

com base em um estoque de percepções e esquemas de conhecimento prévios, ao qual recorrem para construir sentido sobre a atividade conversacional em andamento. Dessa forma, esses alunos ao participarem do debate com base no filme do *YouTube* assistido, acionam seus esquemas de conhecimento de mundo. É esse conhecimento que os orienta discursivamente sobre o que dizer e como se posicionar frente às questões que emergem no debate em andamento. Nesse sentido, da minha perspectiva, o debate em questão se configura num instrumento importante para a construção de um aluno mais participativo e reflexivo, ou seja, favorece a construção dos aprendizes como sujeitos sociodiscursivos.

Lançando meu olhar sobre a dinâmica interacional descrita entre as linhas 60-104, podemos observar uma forma de participação mais envolvente e colaborativa do grupo, o que dá margem a múltiplos níveis de participação. Nesse momento do debate, há alternância de falantes/ouvintes primários e secundários, como pode ser evidenciado nas linhas 75-84, quando os alunos compartilham o turno e constroem em conjunto seus pontos de vista sobre o padrão de beleza difundido na mídia, sustentando sua opinião com exemplos empíricos e relatos de experiências vividas. A interação entre os participantes se dá de forma mais simétrica e flexível, e o sistema de troca de turnos não é monitorado rigidamente por mim, a professora da turma. Minha atuação não é a de uma “regente” de uma orquestra, pois sou falante primário em 9 dos 45 turnos em jogo entre as linhas 60 e 104. Esses turnos, no entanto, não se restringem a manutenção da minha fala ou alocação do turno para outro aluno, mas buscam valorizar as contribuições dos aprendizes. Alguns deles são introduzidos por marcadores de opinião, como pode ser evidenciado nas linhas 85 (“=Very interesting? This is a good example of how beauty can be manufactured”) e 102 (“I totally agree / they want to make us buy things / not just products / but also ideas / behavior”) e servem para expressar meu posicionamento sobre as ideias trazidas pelos aprendizes para o debate em tela. Outros são turnos de retroalimentação da fala dos alunos e buscam facilitar a expressão de sua ideia em inglês. Esses turnos operam de modo que o aluno desenvolva o tópico em andamento, como pode ser evidenciado nas linhas 66, 97, 99.

Essa dinâmica mais flexível, marcada por algumas falas engatadas (cf. linhas 75-79), começa a gerar um grau maior de envolvimento entre os participantes, com exemplos de retroalimentação da fala dos colegas (cf. linhas

78-79). O emprego de todos esses mecanismos discursivos abre espaço para uma mudança temporária no tipo de estrutura de participação do tipo I e II para a do tipo III A. Buscando sintetizar os pontos ressaltados na análise da microcena 2 e criar uma maior inteligibilidade sobre a minha atuação e as estratégias interacionais descritas, trago no quadro abaixo uma síntese dos papéis de alunos e professor e das ações comunicativas em jogo no *Movimento 2*.

| <b>Microcena 2: Debate sobre o vídeo <i>Teens' body image</i></b>                                                           |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Esquema Aula Convencional<br>Taxonomia                                                                                      | Esquema aula mais participativa<br>Taxonomia                                                                                                                                                                     |
| <u>Movimento interacional no início do debate</u>                                                                           | <u>Movimento do meio para o fim do debate</u>                                                                                                                                                                    |
| 1. Interação mais assimétrica e ritualizada;                                                                                | 1. Interação um pouco mais simétrica e participativa em alguns momentos (linhas 63-84);                                                                                                                          |
| 2. Domínio discursivo do professor: estratégias de iniciação e condução da aula engendradas por mim, a professora da turma; | 2. Maior distribuição de oportunidades de participação, ou seja, mais alunos se engajam na discussão;                                                                                                            |
| 3. Seleção e ordenação do tópico feito pelo participante com maior poder – eu, a professora da turma;                       | 3. Emprego de algumas estratégias diferenciadas de tomada de turno com algumas falas sobrepostas;                                                                                                                |
| 4. Predominância do padrão I-R-A;                                                                                           | 4. Estratégias de participação do tipo IIIA (SCHULTZ ET AL., 1982);                                                                                                                                              |
| 5. Estratégias de participação do tipo I e II (SCHULTZ ET AL., 1982);                                                       | 5. Alguns alinhamentos coconstruídos (linhas 75-83);                                                                                                                                                             |
| 6. Alunado mais passivo com repertório de atuação mais restrito a responder às minhas perguntas, etc.                       | 6. Alunado mais participativo e argumentativo em alguns momentos;                                                                                                                                                |
|                                                                                                                             | 7. Algumas ações comunicativas em jogo, tais como: pedido de ajuda (linhas 95-96 e 98), relatos de experiência, relatos informativo, introdução de um subtópico (bullying, linha 32), não ratificado pelo grupo. |
| <b>Papéis de atividades (Sarangi, 2010) de Professor e Alunos</b>                                                           |                                                                                                                                                                                                                  |
| Professora                                                                                                                  | Alunos                                                                                                                                                                                                           |
| ✓ Controlador da interação (linhas 7-8)                                                                                     | ✓ Participante Passivo                                                                                                                                                                                           |
| ✓ Mediador do debate                                                                                                        | ✓ Colaborador (por meio de exemplos empíricos)                                                                                                                                                                   |
| ✓ Incentivador (linhas 55 e 83) e (linhas 85 e 102 – reforçando contribuições dos alunos)                                   | ✓ Porta voz do grupo                                                                                                                                                                                             |
| ✓ Não ratificador de subtópico trazido pelo aluno Joe (linha 32)                                                            | ✓ Incentivador da fala do colega                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                             | ✓ Narrador de experiências                                                                                                                                                                                       |

**Quadro 12 – Taxonomia Aula Convencional X Aula mais Participativa**

Na verdade, o que percebo ao olhar para a totalidade da interação que compõe o *Movimento 2*, sobretudo o seu começo, é a predominância de um contexto mais ritualizado e controlado, na maior parte do tempo, por mim, a professora da turma, ora, pelo aluno John que opera desde o início num *footing* de coordenador da interação, operando num alinhamento de porta voz dos alunos do grupo.

Quanto à minha atuação ela acontece predominantemente dentro do alinhamento inerente ao meu papel, num esquema de aula convencional (cf. quadro 1, seção 2.4) apesar de meu esforço inicial de deixar a condução da interação nas mãos dos alunos. Pode-se notar ainda em alguns momentos uma prática bastante comum entre os professores – a dificuldade de aguardar o **silêncio do aluno** a uma pergunta. O pouco tempo aguardado pela resposta ou tomada de turno do aluno pode ser evidenciado nas linhas 6-7 e linhas 15-16 do extrato 3, quando uma pergunta é lançada ao grupo e o professor imediatamente seleciona o grupo que deve iniciar a discussão ou passa a palavra a um aluno específico de forma direta ou pelo direcionamento do olhar. Como bem assevera Mercer (1995), a incidência dessa prática pode restringir a participação discursiva dos aprendizes ditos como mais fracos. Além disso, corre-se o risco de que contribuições novas, informativas ou surpreendentes não sejam ouvidas ou contempladas (GARCEZ, 2006).

Podemos observar, contudo, em alguns momentos (linhas 63-84), lampejos de uma estrutura de participação mais dinâmica e maleável entre os alunos que deixam de se ater as perguntas engendradas por mim e passam a introduzir subtópicos (linha 32) e relatos de experiências através de um *footing* de contador de histórias (linhas 63-65).

Lançando meu olhar sobre os *footings* projetados pelos alunos, destacados no quadro 6, observo que o enquadre de aula mais participativa começa a entrar em ação, bem como uma estrutura de participação mais maleável e com isso uma mudança gradual no processo de alocação e controle de troca/tomada de turno (linhas 56, 61-62, 63-72, 73-85) engendrado por mim, a professora da turma em colaboração com os alinhamentos de alguns alunos, em especial, os do aluno John que se destacou por sua habilidade de redirecionar o tópico discursivo e enriquecer o debate com seus exemplos empíricos (linhas 75-78). Cabe ressaltar também os *footings* de depoimentos dos alunos Cida e Brad (linhas 63-65, 71-72).

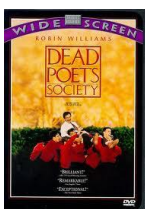
A fala de John nas linhas 75-77 não só trazem a voz da mídia para fomentar o debate como também provocam alinhamentos mais reflexivos de outros alunos sobre o tópico em discussão, por exemplo, os dos alunos Tom (linhas 89-91) e Bob (linhas 94-96 e 100-101). Esse espírito colaborativo que gradualmente se forma entre os participantes do debate sinaliza os primeiros passos rumo a uma interação mais envolvente e participativa por parte dos alunos que transparece de forma mais expressiva nas microcenas 3 e 4 que compõem o *Movimento 3*.

### 4.3

#### Movimento 3: Ressignificação mais expandida em operação

##### 4.3.1

##### Design das atividades, textos trabalhados e arranjo espacial da microcena 3



A interação retratada no excerto da microcena 3 foi motivada pelas atividades (anexos 4 e 5) propostas com base em três cenas do longa *Dead Poets Society*: Cena 1 (*Opening ceremony of the school year* - a cena enfoca a cerimônia de abertura do ano letivo); Cena 2 (*Mr. Keating's first class* - esta cena retrata a primeira aula de Keating, com seus métodos pouco convencionais e o ideário “*Carpe diem*”) e Cena 3 (*Keating's second class* – focaliza a segunda aula de Keating, intitulada “*Understanding poetry*”).

Em linhas gerais, o filme narra um drama que se desenrola em meados de 1959, em uma tradicional escola preparatória para rapazes denominada *Welton Academy*, um modelo de escola marcado por um sistema acadêmico rígido e tradicional que privilegia o ensino de excelência. A primeira cena serve tanto para definir o âmbito da história quanto para começar a familiarizar os aprendizes com os personagens principais. A cena 1 é marcada por uma solenidade, na qual podemos assistir a entrada dos alunos, impecavelmente vestidos de forma clássica e austera. Esses entram empunhando estandartes com o brasão da instituição e as palavras que compõem os princípios da escola: tradição – honra – disciplina e excelência. Além disso, *Mr. Nolan*, o diretor, discursa enfatizando os cem anos da

instituição bem como sua excelência em preparar os alunos para serem aceitos nas melhores universidades dos Estados Unidos.

A cena 2 ilustra a primeira aula de Keating e seus métodos de ensino nada ortodoxo bem como o ideário *Carpe Diem*. Contrapondo-se à proposta de ensino estabelecida, o professor Keating (um ex-aluno dessa mesma instituição) introduz um novo ideal pedagógico: estimular os alunos a tomar posições por si próprios e a viver cada minuto de suas vidas intensamente.

A cena 3, uma das mais impactantes do filme, retrata a segunda aula de *Keating*, quando o professor ordena que os alunos rasguem as páginas do capítulo do livro, intitulado “*Understanding poetry*. Com esse ato, *Keating* busca incentivar os alunos a pensar por si mesmos, mais que isso; ele objetiva que seus alunos sejam críticos, criativos e pensadores.

Participaram da interação em tela, além de mim, professora da turma, onze aprendizes apenas da turma ITB 02, pois o aluno Tom estava ausente nesse dia. As atividades com base nas três cenas do filme ocuparam cerca de 80 minutos da aula (cuja duração é de 90 minutos por se tratar de uma aula com tempos geminados).

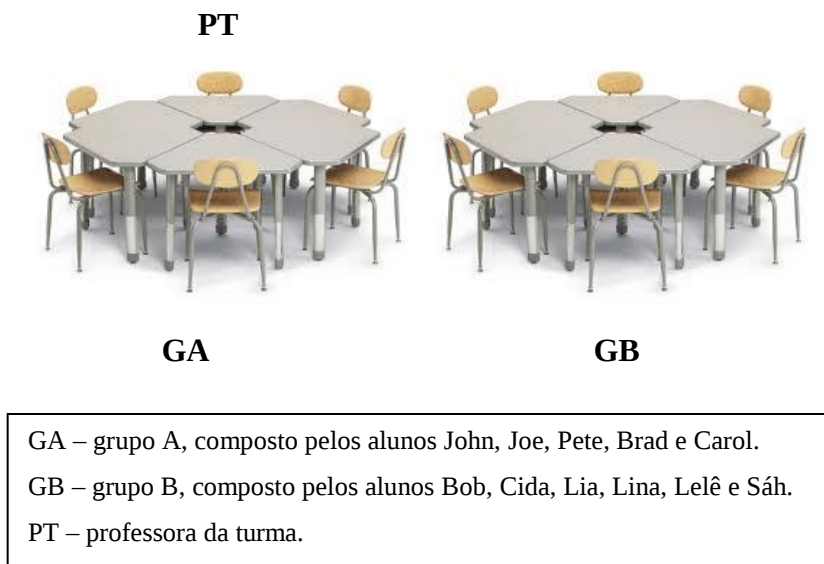
A **tarefa** proposta envolveu **três etapas** distintas. A primeira consistiu em uma atividade de *viewing* sobre as três cenas do filme, cujos objetivos foram definir o âmbito da história, familiarizar os aprendizes com os personagens principais, mas principalmente, levar os alunos a refletir sobre os atos do professor e sua proposta pouco ortodoxa de ensino.

Durante a correção da atividade de *viewing*, os alunos foram estimulados a expressar seu entendimento sobre as cenas e a opinar sobre o ideário *Carpe Diem* bem como os atos de *Mr. Keating*. Após a atividade de vídeo, os alunos foram divididos em pares e a tarefa proposta envolveu a discussão das atividades A e B do *handout* (anexo 5).

A **terceira etapa** se destinou ao debate, ou seja, à exposição e troca de ideias dos alunos entre si. Para essa etapa, os alunos foram agrupados em dois grupos de seis, denominados grupos A e B. Os alunos para essa dinâmica foram dispostos espacialmente em círculo e, portanto, mantendo contato visual entre si. Para essa dinâmica, foram utilizados dois gravadores, sendo cada um deles posicionado em uma das mesas dos grupos. Durante a realização da discussão, me

posiciono, primeiramente, no círculo do grupo A. O segmento apresentado na microcena 3 foi retirado do debate deste grupo, ou seja, o grupo A.

Para facilitar a compreensão do leitor quanto ao arranjo espacial para essa atividade, recorro à figura que se segue:



**Figura 9 - Arranjo espacial da microcena 3**

A fim de tentar construir uma prática renovada e criar mais oportunidades de participação e de flexibilização da assimetria, passo, nas atividades que compõem o *Movimento 3*, a dar mais espaço a variedades de interação, tais como o trabalho em pares e trios ou a dinâmicas em pequenos grupos. Além do emprego de atividades em grupos menores, procuro introduzir também inovações no meu próprio modo de conduzir a interação em sala de aula que possibilite uma maior desenvoltura em termos de participação verbal mais espontânea e colaborativa, conforme aponto nas sequências que descrevo a seguir – **extrato 5** (primeira parte do debate) e **extrato 6** (segunda parte do debate).

#### **4.3.2**

##### **Jogo interacional da sala de aula na microcena 3: Pensando a ordem disciplinar e estereótipos de alunos-professor**

A interação retratada nos extratos 5 e 6 apresenta, em sua totalidade, todo um trabalho interacional mais colaborativo e simétrico entre os participantes, o qual favorece a configuração da microcena 3 dentro de um enquadre de aula mais conversacional que o usual em contexto educacional. A análise desses trechos

também evidenciam possibilidades de rearticulação de práticas e rotinas interacionais centralizadoras e fixas descritas nos movimentos anteriores.

Lançando meu olhar, primeiramente, sobre a prática pedagógica desenvolvida nessa aula, percebo uma mudança significativa tanto na condução quanto no gerenciamento da atividade como um todo. Apesar de as regras interacionais fixas inerentes a muitas salas de aulas comporem um padrão do qual ser difícil nos desvencilharmos (FABRÍCIO, 2011), o grau de controle exercido pelo professor sobre a interação e as falas dos alunos acontece de forma bem mais flexível e colaborativa. Sua atuação como a “regente de uma orquestra” (SCHULTZ et al., 1982) que monopoliza o sistema de tomada e troca de turnos dá lugar a uma rotina interacional mais maleável na medida em que há uma melhor distribuição dos movimentos de alocação e troca de turnos de fala. Passo agora no **extrato 5** a centrar a análise sobre **as ações da professora** que evidenciam mudanças na condução da aula e na participação dos aprendizes.

**Extrato 5: Mudanças na condução da interação (Aula de 20/06/2010, parte 1 do debate)**

- 001 Prof: You don't need to read the questions you have in the handout /  
002 just talk about them / express your opinions / remember this is a  
003 group work / so: the more you interact with your classmates the  
004 better / OK? Pay attention to what they're saying / while they're  
005 talking you can interrupt / ask questions / make comments / agree  
006 or disagree with their description or opinion / that's it / it's up to  
007 you now / Any volunteers to start?
- 008 John: Yes / our leader Joe /
- 009 Joe: Oh good to know / I'm the leader?
- 010 AA: Hum hum
- 011 Joe: Well about how I see myself as a student / I see / I'm a little shy /
- 012 John: Hum hum
- 013 Joe: I'm very hard to make friends the first time / I mean / it takes time  
014 for me to make friends / so: when I entered the school / I was very  
015 calm = I used to sit at the corner of the classroom / but then when  
016 I felt more comfortable with the people = I opened myself more /  
017 er I'm a little studious too = when I get home I study a lot /
- 018 John: Do you have any favorite subject?
- 019 Joe: Favorite subject? [1] I don't know /
- 020 Prof: Any favorite school subject you like? English? History?

- 021 Joe: AH school subject = yeah = I prefer math / I don't like Portuguese  
 022 and history / I don't like history / [1]  
 023 Brad: And the teachers? What they say about you?  
 → 024 Joe: What people say about me as a student? The teachers / the  
 025 teachers usually like me because I pay attention to class / so  
 026 teachers like me / but last year teacher Matheus didn't like me /  
 027 Brad: Ah this I remember ((risos))  
 028 Prof: What kind of student you'd least or most like to be? And why?  
 029 Joe: Well = I'd like to be Mr. Popular = but I know I'm not Mr. Popular  
 030 cause Mr. Popular has a lot of friends = girls = but I'm not this  
 031 type /  
 032 Prof: Ha ha  
 033 Joe: I'm more like Mr. Studious / you know?  
 034 Prof: And the one you wouldn't like to be at all?  
 → 035 Joe: I wouldn't like to be Mr. Er = I don't know / Let me see / I don't /  
 036 wouldn't like to be Mr. er = the risk-taker type cause I don't like to  
 037 take risks / I prefer not to break the rules /  
 038 Prof: People? What do you think of his talk / his description? ((risos))  
 039 John: I think he: ((risos)) He said the truth about him = he's really shy /  
 040 he said it first we have to: believe him /  
 041 Prof: So you doubt it?  
 → 042 John: NO NO = I think he's pretty much that / I think he's not so shy /  
 043 more studious / I think most teachers like him / he's a good  
 044 student / that's it /  
 045 Prof: Who wants to go now?  
 046 John: Carol  
 → 047 Carol: Oh / me? / OK / because I don't like talk much in public = and you  
 048 know? I can't talk in public / I'm really shy / I'm also quiet in class  
 049 / I stay quiet there = I don't talk much during the lesson / I'm Miss  
 050 shy = I'd like to be Miss popular=but it's almost impossible for me/  
 051 Prof: Are you that shy? Ah no /  
 052 Carol: Yes / I pay attention to the class / I'm also studious when I get  
 053 home / people think I'm the nerd type /  
 054 Prof: Every time you talk about the nerd type = the intonation you give  
 055 is of something too negative /  
 056 Joe: But the nerd type is negative = studious is not negative /  
 057 Prof: I see: / Any stereotypes you wouldn't like to be?  
 058 Carol: The rule-breaker / I like to follow the rules[1]  
 059 Prof: So if you had a teacher like Mr. Keating = Who asked you to rip  
 060 out the entire chapter of the book / would you?

- 061 Carol: I wouldn't / cause I don't think it's right = and my parents would kill  
062 me / books are really expensive /
- 063 Joe: I wouldn't do it too /
- 064 John: Maybe / I'd do like Charlie Dalton if that was not really important  
065 to me /
- 066 Prof: I agree with you = I don't think he should have asked the guys to  
067 rip out the pages of that chapter just because it wasn't good / OK /  
068 what about Carol's talk? Was she a [100%?
- 069 Joe: [I think she's just like me /  
070 just a bit shier and more studious than me /
- 071 John: My time now / I think I'm really talkative you know? I talk a lot /
- 072 Prof: REALLY? I've never noticed that = I'm really surprised ((em tom  
073 de brague)) ((riso geral, sinalizando a concordância do grupo))
- 074 Joe: Ask Mr. Garcia /
- 075 Prof: Yes / I'll do that /
- 076 John: I talk very much in class = outside the room / and I'm kind of the  
077 nerd type = not exactly a nerd er / people always say I'm smart /  
078 I'm kind of Mr. know it all = you know? / I'd like to be the studious  
079 type / but I can't study at home/ I turn on the computer and I forget  
080 to study /
- 081 Prof: You don't study for tests?
- 082 John: I forget to study [1] I don't know what I'm going to say er / the  
083 stereotype I'd like to be is probably ham = the studious / I would  
084 like to be the studious type /
- 085 Prof: Hum hum
- 086 John: But I wouldn't like to be the rule-breaker or Mr. Shy cause I think  
087 Mr. Shy has a lot of social problems / /
- 088 Brad: I'm not that studious guy like Joe or Lia because for me studying  
089 is very very very boring / I don't like studying at all / but I'm not  
090 that lazy student / er in the classroom I like to make jokes and  
091 make the class have fun /
- 092 Pete: Oh yes he's the joker /
- 093 Brad: The first term / I was joking a lot and how do we say chutei o pau  
094 da barraca ?
- 095 Pete: You screwed up /
- 096 Brad: Yeah = I was really bad = I got bad grades
- 097 Prof: Your parents were really happy about that?
- 098 Brad: Really happy / I'm just the ugly [er
- 099 Prof: [duckling
- 100 Brad: [not the duckling = the ugly guy

- 101 Prof: But here in the English class = I think you're OK / what's the  
102 problem?
- 103 Brad: I really like English = so I respect more / I become quiet = just the  
104 nice guy / I'm just a big child / I can't say I'm Mr. Popular = but I  
105 have lots of friends and I'd like to be the studious guy / /
- 106 Pete: I think I'm a good student because I like to study and I usually get  
107 good grades / I just pay attention to the classes = I think it's better  
108 for me to remember /
- 109 Prof: Hum hum
- 110 Pete: In the classroom I'm kind of boring because I make a lot of stupid  
111 questions cause I want to: er
- 112 Prof: Check what you know
- 113 Pete: Yeah / I'm afraid if I don't ask I'll know it the wrong way and I'll get  
114 bad grades because I misunderstood something / you know? / the  
115 other students er / there are some people that like me and some  
116 people that don't like me because of this stuff of asking questions  
117 in the classroom / but the teachers = most of them like me except  
118 for the (?) teacher / in his class I sometimes behave like the rule-  
119 breaker /
- 120 Prof: Really? ((em tom de surpresa))
- 121 Pete: Hum hum / Other people see me as a student er / I mean / like a  
122 nerd because I get good grades / but what they don't understand  
123 is that I just pay attention to the class / I only study a little when  
124 the tests come /
- 125 Prof: They think you spend the whole day studying = you're sort of a  
126 book worm /
- 127 Pete: Yes / they think I don't have anything else to do er / it's terrible  
128 because I sometimes suffer (a little bit) because of this / you  
129 know?
- 130 Prof: I see /
- 131 Pete: My parents understand me / but sometimes they think I'm a nerd  
132 too [1] er out of all the stereotypes we studied = I think the best  
133 ones to describe me are the studious and attention-seeking / I'm  
134 kind of clumsy too / I let things fall on the floor a lot / about the  
135 one I wouldn't like to be / Mr. Shy as people see you as  
136 unsociable / it's terrible / /

Muito embora me mantenha, em alguns momentos, no centro da interação (cf. linhas 28, 34, 45, 57) a fim de envolver os alunos de forma mais ativa ou direcionar sua atenção para a agenda tópica, o enquadre de aula mais

conversacional, marcado por trocas mais simétricas e colaborativas se faz presente na maior parte da interação. Há, na realidade, uma diminuição sensível no meu domínio do piso conversacional e, conseqüentemente, um maior compartilhamento/negociação dos turnos de fala entre os participantes do debate. Como pode ser observado ao olharmos para a totalidade dos turnos de fala da microcena 3, sou falante primário em apenas 17 dos 134 turnos de fala em jogo na primeira parte da discussão (extrato 5). Na segunda<sup>32</sup> parte da dinâmica (extrato 6), o domínio quantitativo e interacional exercido por mim é ainda menor, pois, ocupo a posição de falante primário em apenas 10 dos 97 turnos em jogo, havendo, portanto, um maior compartilhamento e alternância do piso conversacional, com os alunos produzindo turnos de fala bem mais longos que os meus, como pode ser evidenciado, por exemplo, nos turnos de fala expandidos dos alunos Joe (cf. linhas 13-17), Carol (cf. linhas 47-50), Pete (cf. linhas 112-118) e John (cf. linhas 92-97, extrato 6), dentre outros.

A prática pedagógica mais maleável, com o professor participando da interação de forma menos controladora e com os alunos se alternando na tomada e troca de turnos é o que se mostra mais presente na interação em foco. Imediatamente após a enunciação de um longo turno de fala explicativo sobre as regras do debate (cf. linhas 1-7), coloco o controle da interação à disposição de todos os membros do grupo A ao indagar se haveria algum voluntário para iniciar a discussão (cf. linha 7: “Any volunteers to start?”). John logo toma o turno de fala, mas com o objetivo de apontar o aluno Joe como o líder do grupo e, por conseguinte, aquele que estaria apto a iniciar a discussão (cf. linha 8: “Yes / our leader Joe /”). Joe, selecionado por John como o próximo falante através de uma nomeação direta, ocupa a palavra e, num alinhamento de contestação, questiona sua indicação pelo colega de classe (cf. linha 9: “Oh good to know / I’m the leader?”). O uso de entonação ascendente ao final da frase comunica sua hesitação e surpresa quanto à sua indicação como o líder do grupo. A nomeação de Joe como o interlocutor da interação é respaldada pelos os outros integrantes do grupo que incentivam o colega a iniciar sua fala. Os alunos lançam mão do marcador

---

<sup>32</sup> Ao longo da análise do extrato 5, faço referência por vezes à prática da professora na segunda parte da dinâmica (extrato 6, vide anexo 10 para leitura completa da parte 2 do debate) com objetivo de demonstrar a estabilidade das mudanças descritas na condução da interação na primeira parte do debate (extrato 5).

enfático “hum hum” (linha 10), enunciado em coro para confirmar a escolha de Joe como o porta-voz do grupo inicialmente.

O gerenciamento inicial da comunicação recai nas mãos do aluno Joe que abre sua fala, destacando a timidez como o traço marcante de sua personalidade (cf. linha 11: “Well about how I see myself as a student / I see / I’m a little shy”/). A fala inicial de Joe é encorajada por John através do marcador enfático “*hum hum*”, enunciado na linha 12, como forma de valorizar e confirmar sua atenção à fala do colega de classe. Joe retoma o turno de fala em seguida e, numa fala mais longa (cf. linhas 13-17), traz seu depoimento e relato sobre as principais características de sua personalidade como aluno. John, ainda operando num alinhamento de incentivador da fala do colega, toma a palavra na linha seguinte e, lança mão de uma pergunta genuína, indagando do colega qual é sua matéria preferida na escola. A pergunta aberta engendrada por John (cf. linha 18: “Do you have any favorite subject?”) produz uma quebra em sua fala, pois, o aluno não consegue construir sentido sobre a pergunta (cf. linha 19: “Favorite subject? [1] I don’t know” /) por esta, a meu ver, fugir do tópico que estava sendo encaminhando, isto é, o da discussão de estereótipos de alunos. Neste momento, tomo o turno e, num alinhamento de colaboração, lanço mão do recurso da retroalimentação (cf. linha 20: “Any favorite school subject you like? English? History?”) como uma estratégia de fornecer apoio à fala do aluno Joe e possibilitar tanto a manutenção da vez de falar quanto à expansão de seu turno, ou seja, a resposta à pergunta enunciada por John.

O debate se intensifica com a entrada dos outros membros do grupo. Logo após Joe responder à pergunta enunciada por John (linha 21), Brad, num alinhamento de cooperação, se sente encorajado em tomar a vez de falar, não para interrompê-lo e ocupar o piso conversacional, mas para lançar uma pergunta e, assim, enriquecer o relato do colega. A pergunta de Brad, enunciada na linha 23 (“And the teachers? What they say about you?”) estimula uma resposta com algum tipo de reflexão sobre a imagem que os professores têm dele como aluno (cf. linhas 24-26). O comentário de Brad, enunciado em tom enfático, na linha seguinte (“Ah this I remember”) e seguido de risos do grupo, sinaliza que os alunos estão atentos ao relato do colega e compartilham também do fato narrado por ele em relação ao professor Matheus.

Como marca dessa **condução menos centralizadora** que transparece no debate descrito até aqui, podemos destacar o endereçamento de questões ao grupo

como um todo, como por exemplo, na linha 38 (“People? What do you think of his talk / his description?”), quando convoco os alunos a comentar sobre as falas e relatos dos colegas, o que favorece essa alternância entre os participantes. Igualmente, o não direcionamento de perguntas a um aluno específico de forma direta ajuda a mitigar a já discutida assimetria inicial (*Movimento 1*) uma vez que essa prática discursiva abre espaço para que os alunos possam se autosselecionar para os turnos de fala (cf. linha 71: “My time now”). Tal estratégia permite também que alguns alunos operem como mediadores da interação, alocando os turnos de fala aos colegas, como pode ser evidenciado nas linhas 8 (“Yes / our leader Joe”) e 46 (“Carol”), quando o aluno John, operando num *footing* de incentivador, seleciona os colegas Joe e Carol para iniciar e dar prosseguimento a discussão.

Ainda no que diz respeito à **minha atuação** ao longo da interação em tela, é importante destacar o uso em outros momentos do recurso da retroalimentação como uma estratégia de apoio e de valorização da participação dos alunos, como pode ser evidenciado nas linhas 111 (“Check what you know”, extrato 5) e 13 (“Criticism? He criticizes?”, extrato 6). Assim como no exemplo focalizado na linha 20 (“Any favorite school subject you like? English? History?”), nesses dois outros exemplificados acima, tomo o turno sem a intenção de mantê-lo, mas para complementar o que os alunos Pete e John estavam tentando expressar e com isso possibilitar a expressão de suas ideias e a expansão de suas falas.

No decorrer da interação, lanço mão, em outros momentos, de recursos discursivos como uma forma não apenas de dar atenção ao aluno, mas, sobretudo, uma forma de ratificá-lo como falante legítimo. É o caso, por exemplo, dos marcadores enfáticos “*Hum hum*” (linhas 85, 109 e 15, 53, 64, extratos 5 e 6 respectivamente), “*ha ha*” (linha 32, extrato 5) e de marcadores que denotam concordância ou surpresa tais como “*I agree with you*” (linha 66, extrato 5), “*I see*” (linha 129, extrato 5) e “*Oh yes?*” (linha 53, extrato 6), “*Really?*” (linhas 72 e 119), usados como forma de valorizar e confirmar minha atenção às falas dos alunos Joe, John e Pete em diferentes momentos da dinâmica.

Além disso, a interação não se desenvolve em nenhum momento mediante perguntas de informação ou perguntas-teste, cuja resposta é de meu conhecimento prévio; ao contrário, lanço mão de perguntas referenciais que tentam trazer as vozes dos aprendizes para a discussão. A título de exemplo, nas linhas 38 (“People? What do you think of his talk / his description?”) e 68 (“What about Carol’s

talk? Was she a [100%?]”), temos duas perguntas abertas ou referenciais que buscam trazer a opinião dos alunos sobre as contribuições/relatos dos colegas em relação à descrição de seus perfis como alunos. A ação implícita nessas perguntas – a de avaliação das falas dos colegas, por contrariar o sentido naturalizado à posição convencional de participação exercida pelos alunos (ou seja, a de receptor passivo), os surpreende positivamente e desencadeia risos. Os aprendizes não se refutam a comentar as falas dos colegas, ao contrário, eles tomam o turno de fala, decidem sobre a extensão de seus enunciados e tecem vários enunciados avaliativos que ajudam a movimentar a discussão (cf. linhas 39-40, linhas 42-44, linhas 69-70). O encadeamento de seus enunciados revela não apenas a atenção dos alunos do grupo à fala dos colegas Joe e Carol, mas também começa a produzir uma quebra no enquadre de aula convencional, na medida em que os alunos atuam de forma mais colaborativa entre si e, portanto, fora do alinhamento padrão professor-aluno e começam a exercer (como é o caso dos alunos John e Brad) o domínio quantitativo e interacional na dinâmica em foco.

Além de perguntas abertas, faço uso também de perguntas genuínas (linhas 81 e 101-103), comentários a partir da fala dos alunos (linhas 41, 51, 54-55) e perguntas instigantes (linhas 41 e 59-60) a fim de enriquecer a discussão. Essas estratégias permitem não só a autosseleção (linhas 56, 69, 71, 74, dentre outros) dos alunos como também a construção de pisos conversacionais mais longos, nos quais a voz dos alunos se torna mais importante para a construção de significados à medida que esses alunos se posicionam com maior liberdade. De fato, como pode ser observado nos exemplos que destaco a seguir, minhas perguntas ou comentários não se limitam a minha agenda tópica, mas são motivados principalmente pelas falas e depoimentos dos alunos sobre sua realidade escolar, como por exemplo, nas linhas 54-55 (“Every time you talk about the nerd type = the intonation you give is of something too negative”), quando teço comentários sobre a conotação negativa dada ao termo *nerd* pela aluna Carol. O aluno Joe toma o turno em seguida (linha 56) e chama para si a tarefa de explicar a diferença entre os termos *nerd* e *studious*, explicação que parece ser compartilhada pelo grupo.

A partir da pergunta instigante enunciada nas linhas 59-60 em diante (“So if you had a teacher like Mr. Keating = Who asked you to rip out the entire chapter of the book / would you?”), o grupo passa a construir modos mais dinâmicos de ação conjunta, no sentido de que o acesso à palavra está potencialmente aberto a todos

e a resposta à minha pergunta ser construída cooperativamente pelos alunos. Carol toma o turno na linha 61 e, como falante primário, enuncia sua avaliação negativa sobre a atitude do professor de incentivar os alunos a rasgarem as páginas do livro. A posição de Carol é ratificada pelo grupo, como pode ser evidenciado nos alinhamentos de respaldo enunciados pelos alunos Joe e John (cf. linhas 63 e 64-65). No trecho em foco, a contribuição dos alunos vai na direção de sustentar à fala da colega, ou seja, esses alunos se alinham na mesma posição e colaboram na construção de discursos que criticam a ação do professor. Imediatamente, tomo o turno na linha 66 com o objetivo de me posicionar também frente à atitude do professor e à fala dos alunos. Minha fala nas linhas 66-67 (“I agree with you = I don’t think he should have asked the guys to rip out the pages of that chapter just because it wasn’t good / OK”) sinaliza primeiramente meu envolvimento na interação que estava sendo encaminhada, mas principalmente, minha atenção às crenças e visões de mundo veiculadas pelos alunos. Meu alinhamento de respaldo é sinalizado linguisticamente por meio da expressão de concordância “*I agree with you*”.

Os turnos de fala dos aprendizes a respeito da atitude do professor servem para ilustrar o caráter dinâmico da construção do significado de um encontro interacional. Pode-se dizer que a construção conjunta do significado nesse trecho conduz os alunos a posicionamentos questionadores sobre a atitude do professor e serve para ratificar o fato de que os alunos agem na interação, não como tábulas rasas, mas com base em um estoque de percepções e esquemas de conhecimentos prévios, ao qual recorrem para construir sentido sobre a atividade conversacional em andamento. As cenas retratadas no filme deixam-nos frente a frente a uma questão crucial em nossos tempos – as escolhas éticas. É nesse sentido que o trabalho com esse tipo de texto conjugado à tentativa de (re)configuração do padrão de interação discursiva de sala de aula oferece-nos uma gama de possibilidades de reflexões e questionamentos sobre temas diversos, o que pode favorecer a ampliação das visões de mundo dos aprendizes e até mesmo a construção de discursos inovadores sobre a vida social (MOITA LOPES, 2010, 2012). A conjugação de práticas discursivas mais simétricas e colaborativas com o trabalho pedagógico pautado pelo conceito de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) pode levar à reversão significativa dos padrões interacionais mais típicos de sala de aula uma vez que tais letramentos envolvem a participação

colaborativa de atores sociais localizados histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por uma diversidade maior de textos multissemióticos.

Também se faz necessário destacar que o padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação, tão presente na microcena do *Movimento 1*, não transparece em nenhum momento nas sequências que compõem o *Movimento 3*. De fato, diferentemente do *Movimento 1*, quando os alunos operavam na maior parte do movimento interacional como participantes secundários, em ambas as sequências que compõem o *Movimento 3*, eles, por não ter a voz professoral no controle total da interação, participam da interação de forma bem mais espontânea e cooperativa. Ao contrário do padrão interacional I-R-A, os aprendizes e eu coconstruímos um diálogo de forma menos controlada, negociando o sistema de troca de turnos colaborativamente. Esse enquadre interacional de maior variação no alinhamento e nas construções mais colaborativas entre os participantes pode ser evidenciado de forma mais expressiva a partir da linha 71, quando ambas as partes parecem igualmente ativos, não sendo possível, a meu ver, perceber nenhuma das partes interacionalmente dominante. O fato de a interação ser encaminhada de forma mais simétrica e cooperativa nos remete ao tipo IIIa da taxonomia de Schultz ET AL (1982), já que há maior espaço, em muitos momentos da aula, para que os alunos possam negociar sentidos mais livremente, sem um controle rígido de trocas de turno engendrado pelo professor.

Toda essa prática pedagógica renovada delineada até aqui leva a mudanças nas ações dos alunos como foi possível observar. Com o objetivo de ilustrar essa estrutura de participação mais maleável e participativa que caminha lado a lado com a criticidade dos alunos e aflora nas discussões sobre questões de sua realidade escolar, observemos a sequência a seguir, tirada da segunda parte do debate.

#### **Extrato 6: Posicionamento crítico dos alunos (Aula de 20/06/2010, parte 2)**

|     |       |                                                                          |
|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------|
| 060 | John: | Last week the commander had a talk with all the students / we            |
| 061 |       | were in the auditorium / and while he was talking = <u>everybody</u> was |
| 062 |       | laughing and he said STOP TALKING ((imitando a voz do                    |
| 063 |       | comandante)) but nobody did = and <u>he did nothing</u> you know?        |

|     |        |                                                                            |
|-----|--------|----------------------------------------------------------------------------|
| 064 | Prof:  | Hum hum / you're saying that the students should be punished /             |
| 065 | John:  | <u>Yes / of course we should be</u> / he's the commander /                 |
| 066 | Pete:  | [To tell you the truth at                                                  |
| 067 | John:  | <u>Everybody should be</u>                                                 |
| 068 | Pete:  | To speak the truth here = they're very weak in this question               |
| 069 |        | nowadays because in the past it was very strict / the father of my         |
| 070 |        | boyfriend ((risos))                                                        |
| 071 |        | <u>No:</u> of my brother's girlfriend = he studied here and he said it was |
| 072 |        | almost as strict as AMAN /                                                 |
| 073 | John:  | It should be like that = it's a military school /                          |
| 074 | Brad:  | I think there are good students here / I mean / intelligent students       |
| 075 |        | / but there are lots of students that don't care about the school          |
| 076 |        | rules /                                                                    |
| 077 | John:  | Yes / we can walk round the school with our shirts out of the pants        |
| 078 |        | you know? Without the cap and nothing happens = the most that              |
| 079 |        | can happen to us is er hear them say PUT YOUR SHIRT INSIDE                 |
| 080 |        | THE PANTS / that's it.                                                     |
| 081 | Carol: | Yes / in my class / the students are really talkative / they talk a lot    |
| 082 |        | during the lessons and love breaking the rules / they don't                |
| 083 |        | respect any rules / they say it's fun to break the rules / they aren't     |
| 084 |        | punished a lot /                                                           |
| 085 | Prof:  | You'd like to have a Hitler system here?                                   |
| 086 | AA:    | NO:                                                                        |
| 087 | John:  | A Hitler system <u>no:</u> / but something more strict / [1]               |

Ao examinar as trocas interacionais em desenvolvimento no trecho acima, é possível perceber que os alunos se valem de várias estratégias discursivas e interacionais que ajudam a redefinir a já discutida assimetria inicial (*Movimento1*). Destaco, em primeiro lugar, o fato de a interação em foco ser permeada pela troca e o compartilhamento de valores e de opiniões avaliativas entre os aprendizes e o professor em relação à ordem disciplinar do colégio. A prática conversacional em tela é um desdobramento da discussão que estava sendo encaminhada acerca dos estereótipos de alunos (linhas 35-59). Motivado pelos relatos avaliativos compartilhados pelos alunos Carol (linhas 46-55) e Joe (linhas 50-52) sobre as semelhanças e diferenças entre os alunos do colégio e os da escola do filme, somado ao meu *footing* de respaldo à fala desses alunos e à pergunta aberta enunciada na linha 59 (*but why do you think this happens?*), o aluno John

toma o turno de fala na linha 60 e traz mais uma vez um exemplo empírico para enriquecer a discussão e ilustrar seu argumento (linhas 60-63). Os alunos orientam suas ações com base em esquemas de conhecimento e valores/expectativas comuns em relação à questão disciplinar do colégio e constroem em conjunto um enquadre interpretativo do fato narrado pelo colega. Os enunciados dos alunos Pete, Brad e Carol somam-se aos de John na construção de alinhamentos avaliativos de não concordância e de crítica à falta de uma ordem disciplinar mais rígida. A fala desses alunos, principalmente a do aluno John, é construída em cores mais dramáticas ao criticar de forma veemente a falta de pulso daqueles responsáveis pela manutenção da ordem disciplinar. Por meio dos alinhamentos de respaldo dos outros alunos que dão legitimidade à crítica do aluno John, podemos observar alunos pensando em conjunto ou em colaboração um com o outro, ou seja, alunos operando em um ethos colaborativo e participativo na construção de significados sobre sua realidade escolar (MOITA LOPES, 2012). As ações dos alunos reforçam, assim, sua faceta identitária de alunos críticos do sistema educacional.

Os dados mostram os alunos sustentando a conversa de forma bastante dinâmica e fazendo uso de estratégias que não são comuns nas aulas convencionais, como atestam as disputas pelos turnos e as falas sobrepostas entre os alunos John e Pete (linhas 66-67), as falas engatadas e longas na ação de expressar seus pontos de vista (linhas 68-72 e 77-80), o ritmo mais acelerado de fala, comentários lançados em tom enfático com elevação expressiva no tom de voz (linha 63: “and he did nothing you know?”, linha 65: “Yes / of course we should be” e linha 67: “Everybody should be”). Todos esses enunciados deixam transparecer um grau de insatisfação/desapontamento e até mesmo de indignação significativo, pois, essa ordem disciplinar mais maleável não condiz com o histórico da instituição ou sua imagem pública e, portanto, vai de encontro às expectativas desses alunos.

Além da crítica, os enunciados dos alunos têm como fio condutor situar a mudança no contexto escolar como algo negativo. Para expressar essa insatisfação e ao mesmo tempo dar legitimidade à sua fala, o aluno Pete, por exemplo, traz a voz de um ex-aluno do colégio (linha 71) como alguém que pode emitir uma opinião balizada sobre a questão. O tom valorativo de seus enunciados se traduz linguisticamente no uso do intensificador lexical “very” (linhas 68-69), justaposto

a adjetivos que denotam juízo de valor negativo, tais como “*weak*” e “*severe*” e de marcadores lexicais que ensejam grau de comparação entre o colégio de hoje e o do passado (linhas 71-72: “almost *as strict as AMAN*”), o qual costumava destacar-se por ter uma disciplina quase tão rígida como a da AMAN. Assim como os enunciados de Pete, os de Carol nas linhas 81-84 são permeados por elementos semânticos diversos para descrever o perfil de seus colegas de classe, como por exemplo, o uso de palavras ou orações cujo sentido denota prazer e/ou diversão na quebra ou não conformidade às regras do colégio, tais como “*love breaking the rules*”, “*it’s fun to break the rules*” e “*they don’t respect any rules*”, o que ajuda a construir uma imagem/face negativa da questão disciplinar e até mesmo de parte do alunado na atualidade. Na mesma direção, John se constrói como um jovem que tem uma visão bastante crítica acerca de sua realidade escolar, assumindo em sua fala um posicionamento assertivo sobre a questão disciplinar. O enquadre de crítica é sinalizado linguisticamente pelo uso de ênfase e entonações expressivas, concomitantes à utilização/repetição do modalizador deôntico “*should*” (linha 65: “*Yes / of course we should be / he’s the commander /*”, linha 67: “*Everybody should be*” e linha 73: “*It should be like that = it’s a military school /*”), da locução adverbial de afirmação “*of course*” e do marcador discursivo de negação “*nothing*” (linha 63: “*and he did nothing you know?*” e linha 78: “*nothing happens*”). Tais elementos ajudam a desvelar juízo de valor negativo sobre o fato narrado, sinalizando uma forma de negação e desaprovação da falta de ação mais assertiva daqueles responsáveis pela manutenção da disciplina. Para John, o que se espera é que aqueles alunos que apresentem problemas de disciplina, comportamento inadequado ou transgridam as regras sejam punidos.

Nesse movimento de participação mais dinâmico, os alunos otimizam o potencial interacional de construção de sentidos, lançando mão também de estratégias diferenciadas para expressão de suas ideias e *footings* de crítica. O aluno John, por exemplo, num enquadre de encenação, faz uso de recursos dramatúrgicos, tais como modulação de voz e animação da voz do comandante através do uso do discurso direto para ilustrar seu argumento e construir *footings* de avaliação do evento em questão – a falta de uma disciplina mais rígida (linha 62: “*STOP TALKING*” e linhas 79-80: “*PUT YOUR SHIRT INSIDE THE PANTS*”).

Assim como na discussão sobre o vídeo *Teens’ body image* (microcena 2), quando os alunos compartilham o turno e constroem em conjunto seus pontos de

vista sobre o padrão de beleza difundido na mídia, ao longo da microcena 3, também os alunos constroem em conjunto vários relatos e trocam experiências de si (LARROSA, 2002), nas quais eles se veem, se expressam e se conduzem como sujeitos com maior liberdade para participar da dinâmica e para se descreverem como alunos e falar da realidade do contexto educacional onde estudam. Nessa prática conversacional mais dinâmica e colaborativa, o conjunto de alinhamentos construídos entre mim e os alunos parece engendrar uma reversão significativa dos padrões interacionais mais típicos da sala de aula tradicional. Os dados mostram essa reversão por meio das pistas destacadas na análise do trecho focalizado acima. Ao longo da interação em tela, também podemos ressaltar outras pistas que favorecem tal ressemantização e, por conseguinte, a mitigação da assimetria. O grupo trabalha em conjunto em vários momentos, alternando-se na expressão de suas impressões e ideias ou compartilhando relatos espontâneos acerca de suas características como aluno. O trecho que trago a seguir (linhas 29-41, da parte inicial do extrato 6), quando os alunos John, Joe, Pete e Carol compartilham impressões/opiniões sobre os personagens do filme *Dead Poets Society*, é ilustrativo dessa participação mais cooperativa.

|                          |        |                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 029<br>030<br>031        | John:  | But his ideas are really different from the other teachers / he was my favorite character / I liked that thing about seize the day you know?                                                                                                  |
| 032<br>033<br>034        | Joe:   | I liked Keating too = he was really cool as a teacher / but my favorite was Todd Anderson / the shy guy just like me / but he had his dreams / I think his passion was to be a writer /                                                       |
| 035<br>036<br>037        | Pete:  | My favorite is Charlie Dalton cause he's the risk-taker / not afraid of breaking the rules but at the same time he was a fair guy and funny too /                                                                                             |
| 038<br>039<br>040<br>041 | Carol: | He was the only one who didn't sign the document saying that Mr. Keating was responsible for what happened to Neil / my favorite character / cause he's a mixture of the studious type with the dreamer and he was really popular and funny / |

É possível perceber em outros momentos alunos operando em dueto, como atestam os enunciados de Pete e Brad (linhas 88-96, extrato 5) na descrição das principais características de Brad e os dos alunos Carol e Pete nas linhas 21-23

(extrato 6) ao trocarem impressões sobre a forma de ensinar do professor (*Mr. Keating*) e seus valores.

|     |        |                                                                         |
|-----|--------|-------------------------------------------------------------------------|
| 021 | Carol: | Yeah / I think he wanted to make the er students to think by            |
| 022 |        | themselves /                                                            |
| 023 | Pete:  | Yes / he got his principles / he's not just a joker / a funny teacher / |

Também podemos perceber alunos fornecendo auxílio ao colega através da retroalimentação de sua fala (linha 95: “You screwed up”, extrato 5) ou tecendo comentários de apoio ou de complementação da fala do colega (linha 92: “Oh yes he’s the joker”, extrato 5).

Antes de proceder à análise da próxima sequência, julgo importante sublinhar que a estruturação das atividades em pequenos grupos propiciou uma interação mais espontânea e envolvente e permitiu ainda que os alunos organizassem melhor as ideias e pontos de vista e se articulassem discursivamente. Também o fato de o tópico do debate ser ligado à realidade dos aprendizes contribuiu de forma efetiva tanto para seu engajamento quanto para o compartilhamento e construção de posicionamentos crítico-reflexivos acerca das ações dos personagens do filme, bem como de sua realidade escolar. Ademais, torna-se evidente no trecho em tela que há uma cadeia discursiva em que enunciados passados (aqueles trazidos pelos alunos para respaldar ou ilustrar seu argumento e, em geral, pautados em suas experiências prévias) e vigentes (aqueles que advêm dos posicionamentos, embates e alinhamentos coconstruídos na interação) inter-relacionam-se no processo de negociação e construção de significados e servem para trazer à tona sempre algum caráter valorativo ou intenção daqueles envolvidos na discussão (BAKHTIN, 2003, 2004). É nesse sentido que as dinâmicas analisadas, com seus procedimentos e ações mais flexíveis e simétricas, podem contribuir para que os alunos se construam como sujeitos sociodiscursivos (MOITA LOPES, 1995) e possam perceber a natureza social do significado como resultado da confluência de vozes diversas (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, a sala de aula deixa de ser um local onde se busca somente a “transmissão” do conhecimento e passa a ser um espaço de negociação, compartilhamento e construção de conhecimento e significados, ou seja, um espaço de encontros com diversas visões de mundo, o que pode ajudar a expandir

e até mesmo transformar nossos repertórios de sentidos (FABRÍCIO; SANTOS, 2006; FABRÍCIO, 2011). A sala de aula de tal perspectiva pode ser entendida como um espaço onde pessoas em conjunto, neste caso, aprendizes de ILE, se envolvem em práticas de letramentos ao participarem colaborativamente da construção do discurso com o outro. Os aprendizes ao interagirem com textos que circulam nas diferentes mídias nas microcenas 3 e 4 (a qual descrevo a seguir) se envolvem na construção do discurso/significado com o outro e, dessa forma, operam dentro de uma perspectiva que se aproxima, a meu ver, do *Mindset 2* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; MOITA LOPES, 2012).

### 4.3.3

#### Design das atividades, textos trabalhados e arranjo espacial da microcena 4



O fragmento a ser discutido a seguir foi extraído de uma aula marcada por várias discussões desenvolvidas a partir de uma série de atividades (anexo 6) com base no vídeo do *YouTube Strangers*<sup>33</sup>, um curta-metragem com duração de cerca de 7 minutos, produzido por Erez Tadmor e Guy Nattiv.

Esse vídeo retrata, em linhas gerais, uma cena aparentemente cotidiana de forma simples, mas ao mesmo tempo, envolvente e de certa forma provocante - um jovem portando um jornal escrito em árabe e outro usando uma estrela de David se entreolham com desconfiança em um vagão de metrô em Paris. A entrada de um grupo de neonazistas que encara ambos ameaçadoramente leva os até então estranhos a se unirem em prol de um objetivo comum, a fuga.

O filme atraiu meu olhar por vários motivos. Destaco, primeiramente, o seu potencial semiótico, ou seja, a possibilidade de trabalhar com os aprendizes como outras semioses, além da linguagem verbal, podem expressar significado. Num mundo em que as pessoas interagem por meios não apenas verbal e isso numa velocidade cada vez mais vertiginosa torna-se imprescindível trabalhar com os alunos a noção de que por intermédio de elementos visuais (gestos, olhares,

<sup>33</sup> (<http://www.youtube.com/watch?v=RpjHSiQLPmA>)

expressões faciais) nós também “lemos” e “escrevemos” o mundo. Além da linguagem visual muito forte, a força do filme reside nos questionamentos e estranhamentos que ele traz à tona. Esse curta-metragem aborda temas como intolerância, preconceito, conflitos políticos e/ou ‘étnicos’ (participantes: árabe, judeus e neonazistas), os quais são importantes discutir em um mundo que se encontra em uma grande crise de valores e marcado pela falta de respeito e tolerância às diferenças.

Cabe desatacar que tanto as atividades elaboradas quanto o trabalho pedagógico com base nesse vídeo se diferenciam dos outros encaminhados nas aulas analisadas anteriormente na medida em que as atividades propostas buscam educar o aluno a olhar e a construir sentido sobre os elementos da linguagem visual. Importante também nessas atividades, em especial a tarefa 3 (anexo 6) é a oportunidade dada aos alunos de eles, ao refletirem ou compartilharem impressões sobre a história e recontarem a narrativa, participarem na construção do significado. Esse entendimento é corroborado pela professora observadora ao reconhecer que a possibilidade de os alunos adicionarem, subtraírem ou ressemantizarem elementos da história, aponta para a ideia de que as imagens, como qualquer outro elemento, não têm um significado intrínseco; o seu significado depende da articulação feita com a experiência de mundo de quem vê.

Tendo em mente o objetivo específico da atividade 3 (a qual serviu de base para a discussão em pequenos grupos) – levar os alunos a recontarem a história com suas próprias palavras fazendo uso dos elementos visuais disponíveis -, as imagens foram colocadas de forma a privilegiar a cronologia dos eventos e, assim, possibilitar que o aluno construa sua história diacronicamente: começo, meio, clímax e fim. A sequência de imagens proposta oferece elementos para a análise da interação entre os participantes, de suas atitudes como também oferece elementos para que o aluno possa construir sentido sobre a gradação dos eventos, percebendo o que está acontecendo, quem está participando e onde a história acontece. As imagens iniciais (A, B e C) favorecem esse entendimento, permitindo que os alunos possam iniciar a narração da história. A imagem B também abre espaço para que o professor explore outros recursos da linguagem visual tais como a posição do corpo dos participantes da cena no vagão do metrô bem como a distância entre eles. Os dois jovens estão sentados em sentido

contrário (em cantos opostos) no vagão do trem, mas de forma que possam manter uma interação face a face, isto é, se entreolharem.

As imagens D e E valorizam a construção de significados performativos na medida em que torna visível a tensão e o estranhamento entre os participantes. O sistema de contato entre os participantes é configurado por meio da intensa troca de olhares em movimento direto ou indireto ou oblíquo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As imagens F e G focalizam elementos visuais-chave para a identificação e construção identitária dos participantes e de seus atributos. A estrela de David e o jornal árabe são os sinalizadores de identidade fundamentais para a contextualização da história. Sem essas marcas, seria difícil para os alunos fazer sentido da intensa troca de olhares, do gestual intimidador e da animosidade que paira no ar entre os dois rapazes. Aqui se podem trabalhar também as formas como as imagens possibilitam significar atitudes e comportamentos implícitos ou explícitos ou de senso comum (GILLIAN ROSE, 2001).

As imagens (H, I, J e K) que se seguem têm uma função dupla - ajudam tanto a apresentar os novos participantes da cena (o grupo de skinheads ou neonazistas com seus caracteres identificáveis – cabeça raspada, símbolo da suástica ou cruz gramada tatuada na cabeça) quanto a intensificar a tensão entre os participantes e, assim, construir o clímax. Alguns processos-chave são evidenciados – o ato de pichar o jornal como forma de provocar o participante árabe e a ação de colocar a bota no meio das pernas do participante árabe. Essas imagens são muito ricas e ajudam a veicular o que acontece em cada cena como também o que ocorre na relação comunicativa entre os participantes, enfatizando suas ações e atitudes. Vale destacar que a imagem K serve para expressar o potencial multiplicador de sentidos inerentes aos construtos multimodais ao integrar dois modos de representação para construção do clímax ou do maior momento de tensão do vídeo - o toque do celular com uma música tipicamente judaica. O toque do celular se torna o sinalizador de identidade principal, ajudando a identificar o participante de camisa preta como judeu. Isso desencadeia cenas muito rápidas de perseguição e de fuga.

A última imagem (L) focaliza o desfecho da história e os significados são de um potencial semiótico muito forte. É interessante observar como os participantes estão dispostos simetricamente na cena com o fosso do metrô

separando-os. Também, podem ser explorados o gestual/ação dos participantes, o movimento e a força empregada na troca das mochilas. Por último, acho importante sublinhar que as imagens selecionadas são emblemáticas e trazem à baila a relevância da imagem e o peso de sua representatividade (*Vision* = o que é visto X *Visuality* = como é visto) na cultural ocidental (GILLIAN ROSE, 2001).

Estavam presentes nessa aula, além de mim, a professora da turma, os 12 alunos da turma ITB 02 e a professora observadora. As atividades orais ocuparam cerca de 45-50 minutos da aula (cuja duração é de 90 minutos por se tratar de uma aula com tempos geminados). A **tarefa** proposta envolveu **cinco etapas** distintas.

A **primeira** consistiu em uma atividade de **warm-up** sobre o termo *strangers*, na qual os alunos foram estimulados a compartilhar e construir entendimento sobre os possíveis significados dessa palavra antes da exibição do vídeo. As contribuições dos alunos foram colocadas no quadro e relacionadas às fotos que ilustram a atividade de **pre-viewing** (anexo 6) com o objetivo de questionar se essas fotos inspiram significados relacionados à palavra “*strangers*”. Nessa fase da prática conversacional, eles foram estimulados a expressar suas opiniões e experiências em relação aos filmes disponibilizados no site do YouTube.

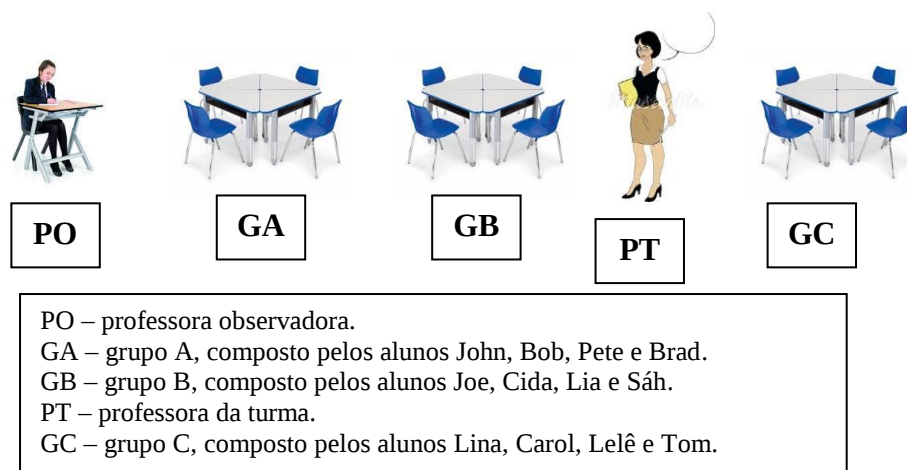
Após assistirem ao vídeo (**etapa 2**), os alunos foram encorajados a partilhar suas impressões/entendimento sobre o vídeo e a trabalhar **em pares** a fim de responder as questões de **post-viewing**. A discussão buscou ativar e, conseqüentemente, explorar o conhecimento de mundo dos aprendizes em relação às imagens assistidas.

Em seguida (**etapa 3**), os alunos foram divididos em **três grupos**<sup>34</sup> de **quatro** cada e a tarefa proposta envolveu a discussão e a construção da história (atividade 3). Para isso, os alunos assistiram ao vídeo mais uma vez e foram orientados a analisar as fotos com atenção, tomando nota dos detalhes antes de usá-las como base para recontar/narrar a história com suas próprias palavras.

<sup>34</sup> A organização dos grupos foi feita com base em um jogo cujo objetivo foi de reorganizar os grupos já consolidados para que os alunos interagissem com outros colegas de turma. A estratégia do jogo foi bem simples e divertida e objetivou agrupá-los, primeiramente, em pares (atividade de *post-viewing*), para depois formar os grupos de quadro. O material utilizado foi um jogo da memória com fotos dos bebês da Parmalat. A cada aluno foi dado um cartão e o jogo consistiu em achar seu par para a narração da história. Os grupos ficaram dispostos da seguinte forma: grupo A (composto pelos alunos John, Bob, Pete e Brad), grupo B (composto pelos alunos Joe, Cida, Lia e Sáh) e grupo C (composto pelos alunos Lina, Carol, Lêle e Tom).

A **quarta etapa** se destinou à narração da história em si, ou seja, à exposição e troca de ideias nos grupos. As práticas conversacionais, nas quais os alunos se engajaram ao compartilhar e negociar suas visões sobre a história para em seguida recontá-la, foram determinantes para a elaboração da última tarefa - a narração da história por escrito (**etapa 5**).

No que tange ao arranjo espacial para as diferentes atividades descritas acima, os alunos nas duas primeiras dinâmicas estavam posicionados em fileiras para que pudessem assistir ao vídeo. Nas outras duas etapas, eles foram dispostos espacialmente em círculo e, portanto, mantendo contato visual entre si. Nas duas últimas dinâmicas, foram utilizados três gravadores, sendo cada um deles posicionado em uma das mesas dos grupos. Durante a realização do trabalho em grupo, não me posicionei em nenhum dos círculos. Diferentemente do meu posicionamento na microcena 3, nesta, a microcena 4, opto por me manter de pé, circulando entre os grupos e restringindo minha participação à solicitação dos aprendizes. Os recortes do corpus apresentados abaixo foram retirados das seguintes atividades: o primeiro da atividade inicial de *warm-up*, o segundo da atividade de *feedback/post-viewing* (cujo objetivo foi verificar as impressões dos aprendizes sobre o vídeo) e o terceiro do recontar da história pelos componentes do grupo B, composto pelos alunos Joe, Lia, Sáh e Cida. A escolha pela análise da interação do grupo B deve-se a qualidade do áudio, o que facilitou a compreensão e, por conseguinte, a transcrição das falas dos alunos. Além disso, a produção da narrativa desse grupo dialoga com a dos outros no sentido do agir em conjunto na construção da narrativa. Para facilitar a compreensão do leitor quanto ao arranjo espacial para a atividade em pequenos grupos, recorro à figura que se segue:



**Figura 10 - Arranjo espacial da microcena 4 (narração do filme)**

#### 4.3.4

#### Jogo interacional da sala de aula na microcena 4: Estranhamentos e intolerância

A prática conversacional em tela na microcena 4 (extratos 7-11) deixa transparecer um bom engajamento discursivo dos aprendizes, com os alunos sendo conduzidos a estabelecerem um diálogo entre seus esquemas de conhecimento prévio e os marcadores visuais do filme. Esse entendimento é corroborado pelas notas da professora observadora ao referir-se às atividades empreendidas com base no filme *Strangers*:

A participação da turma foi bastante ativa com vários alunos se engajando no movimento de resgate e ressignificação das ações e dos marcadores visuais para construção de sentidos sobre as identidades dos personagens da trama e a narração da história em si. Contudo, não surpreende que alguns tiveram dificuldade de criar inteligibilidade sobre o desenrolar e/ou desfecho da trama pela falta de conhecimento cultural específico desses alunos, tendo em vista que eles são ainda adolescentes.

A esse respeito, notem-se também minhas notas de aula em relação à interação em foco:

O trabalho com o filme *Strangers* foi desafiador na medida em que buscou explorar o conhecimento de mundo dos aprendizes sobre a linguagem visual do filme assistido, o que demandou de minha parte um gerenciamento mais efetivo na condução da aula. Minha atuação não se limitou apenas a explicitar as regras da dinâmica; ao contrário, operei num alinhamento de mediadora da interação nos dois segmentos iniciais. Alunos bem atentos durante a exibição do filme; eventualmente, nas cenas de perseguição ou de maior tensão como a do toque do celular, fazem comentários com o colega, tais como “tá ferrado”. Apesar de alguns alunos não construírem sentido sobre os marcadores visuais, em geral, achei que os alunos estavam bastante engajados e participaram de forma ativa na construção da narrativa sobre o filme. A construção da história aconteceu de forma colaborativa, com os envolvidos negociando coletivamente os significados sobre o filme.

O excerto que trago a seguir é ilustrativo desse enquadre de aula mais convencional que entra em ação no início da aula, com o professor operando na condução da atividade de construção de sentido sobre o título do filme, mas que conta com o engajamento discursivo dos alunos.

### Extrato 7: Coconstrução de sentidos sobre o termo *strangers* (aula de 30/09/10)

- 001 Prof: So: let's begin / do you have the portfolio with you?
- 002 AA: Yes /
- 003 Prof: Let's get it = the portfolio / movie Strangers / let's have a look at the
- 004 first page / this page here / People = can I?  
((alunos bastante agitados, falando todos ao mesmo tempo))
- 005 AA: Yes /
- 006 Prof: First of all / what does the word strangers mean? = What does it
- 007 mean or what does it imply when we call some people strangers?
- 008 AA: (?) ((alunos respondem ao mesmo tempo))
- 009 Pete: (?) ((a fala dos outros alunos dificulta o entendimento de seu comentário))
- 010 Prof: Listen? Let's try to speak one at a time / OK?
- 011 Lia: I think it can mean different things /
- 012 Prof: OK / different meanings = but give me one definition /
- 013 Cida: Strangers are people that never met before /
- 014 John: To me it means people who don't know each other /
- 015 Brad: (?) ((alunos continuam falando ao mesmo tempo))
- 016 Prof: What did you say = Brad? = About the meaning of strangers?
- 017 Brad: People who are different / who don't have the same culture or
- 018 customs /  
((professora escreve as definições de *strangers* no quadro))
- 019 Prof: Right / interesting / any other definition? // Let me ask you / why do
- 020 you think this short-movie is called strangers? Just looking at the
- 021 photos here = is it possible to tell why this movie is called strangers?
- 022 Is there any information in the photos that can help you tell me that?
- 023 AA: (?) ((apesar de as falas estarem sobrepostas, é possível compreender que eles não conseguem construir sentido sobre o título com base nas fotos))

Como podemos observar no extrato 7, o enquadre inicial da aula é essencialmente marcado por uma prática pedagógica um pouco mais controlada, na qual prevalece um domínio quantitativo da fala professoral no que tange aos movimentos de iniciação e progressão dos tópicos a fim de levar os aprendizes a construir sentidos sobre a palavra *strangers* antes da exibição do filme. Inicio a aula dentro do alinhamento tradicional professor-aluno com o objetivo de mobilizar a atenção dos alunos para a atividade com base no filme *Strangers*. Esse

movimento de gerenciamento da interação pode ser evidenciado nas linhas 1 (So: let's begin / do you have the portfolio with you?) e 3 (Let's get it = the portfolio / movie Strangers / let's have a look at the first page / this page here / People = can I?), quando enuncio o início da aula e oriento os alunos para a página da apostila. É importante destacar que o uso do modalizador deôntico “Can” (o qual denota valor de permissão ou possibilidade), associado a uma *tag question* com entonação ascendente ao final da linha 4 (can I?) revela-se uma estratégia para agir sobre a agitação inicial, típica de qualquer sala de aula, e chamar a atenção dos alunos para o início da aula.

Os alunos participantes dessa interação são, de início, encorajados a partilhar seu entendimento sobre o título do curta-metragem e a possível relação de sentido com as imagens dos personagens que emolduram a atividade 1 do portfolio (linhas 20-22). O que se observa, ao longo das primeiras enunciações, é que a minha ação pedagógica se dá no sentido de trazer à baila os esquemas de conhecimento prévio dos alunos acerca da palavra *Strangers*. Com esse objetivo, lanço mão de uma pergunta referencial ao grupo como um todo (linha 06-07, “First of all / what does the word strangers mean? = What does it mean or what does it imply when we call some people strangers?”). As falas de vários alunos enunciadas ao mesmo tempo nas linhas 08, 09 e 15 sinalizam o envolvimento do grupo na tarefa proposta.

Com o objetivo de fazer ouvir as vozes dos alunos e, por conseguinte, suas contribuições, peço que eles tentem emitir suas opiniões de forma mais ordenada (linha 10, “Listen? Let's try to speak one at a time / OK?”). Em resposta à minha solicitação, a aluna Lia toma o turno de fala na linha 11 (“I think it can mean different things”) e enuncia de forma categórica que esse termo pode significar coisas diferentes. Em seguida, podemos observar a livre tomada de turno por parte dos alunos Cida, John e Brad. Esses alunos entram na discussão e constroem em conjunto possíveis significados para o termo (linhas 13, 14, 17-18 respectivamente). As falas desses alunos são orientadas por esquemas de conhecimento distintos. Os de Cida (linha 13, “Strangers are people that never met before”) e os de John (linha 14, “To me it means people who don't know each other”) são norteados por percepções do senso comum, uma vez que denotam pessoas que não se conhecem, ao passo que o de Brad (linhas 17-18, “People who are different /

who don't have the same culture or customs”) traz um sentido novo/expandido ao termo visto que Brad relaciona-o às diferenças culturais ou de costumes.

Os dados mostram ainda que o primeiro e último elementos do modelo interacional I-R-A – iniciação e avaliação - aparecem no discurso de sala de aula em tela, quando abro o tópico de discussão nas linhas 6-7 e avalio as contribuições dos aprendizes na linha 19 (“Right / interesting”) por meio da enunciação dos adjetivos “certo” e “interessante”, os quais sinalizam uma apreciação de valor assertiva positiva em relação aos sentidos trazidos pelos alunos sobre a palavra *strangers*. 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 de sala de aula, 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. Parece-me, então, que as perguntas engendradas por mim nas linhas 19-20 não buscam a correção ou controle das respostas dadas, não limitando, assim, a voz dos aprendizes. Ao contrário, minha ação caminha no sentido de levar os alunos a refletirem sobre as imagens e a expandirem suas falas.

No próximo trecho, podemos observar que o enquadre inicial começa a ser mitigado na medida em que os alunos passam a construir sentido sobre as imagens de forma mais colaborativa. Outro ponto observável diz respeito à preocupação de se criar possibilidades de interação/conversação mais espontânea que possa favorecer uma maior participação dos alunos. Os dados a seguir nos mostram que o uso de perguntas genuínas, como também a inserção de perguntas sobre assuntos de interesse dos alunos ou ligados a sua realidade, são estratégias que parecem favorecer tanto o eco das vozes dos aprendizes, ao invés da voz do professor, quanto um embate entre suas vozes, o que pode possibilitar a construção de posicionamentos mais reflexivos frente às questões que emergem na interação de sala de aula.

## Extrato 8: ampliação do engajamento discursivo e primeiros embates

- 024 Prof: OK / But what do the two photos show?  
 025 Cida: Two men [looking at each other / not in a friendly way = I think /  
 026 Lia: [Staring at each other  
 027 Pete: I think the guys were staring at each other /  
 028 Prof: A stare not a glance / that is / not a quick look /  
 029 John: Yeah = but it's sort of provocative / you know?  
 030 Lia: I don't know = they look sort of suspicious about each other  
 031 Joe: I find the photos / I mean / the guys weird /  
 032 Prof: Hum hum / this movie was taken from the *YouTube* / Now and then =  
 033 I search on the web for videos to use in our lessons = and I found  
 034 this one awesome / And you? Do you like watching *YouTube* videos?  
 035 AA: YES /  
 036 Prof: As I can see you all love it /  
 037 Joe: I don't = I find most videos sort of stupid = silly //  
 038 Prof: In your opinion = what's the purpose of most *YouTube* videos?  
 039 Pete: Humor /  
 040 Brad: Yeah = to make fun of people or a situation = I enjoy them a lot /  
 041 Prof: Not to criticize or send a message?  
 042 Lia: Sometimes /

Embora me mantenha na condução da interação, o uso de perguntas genuínas, endereçadas ao grupo abre espaço para que os alunos se autosselecionem e ampliem sua participação discursiva, contribuindo para a manutenção do enquadre de cooperação que gradualmente se forma. Em vários momentos, podemos perceber os alunos operando de forma colaborativa entre si na medida em que compartilham suas impressões sobre os personagens da história. O alinhamento dos alunos Cida (linha 25), John (linha 29), Lia (linhas 27 e 30) e Joe (linha 31) é o de estranhamento. Esses alunos, num *footing* de emissor de opinião, deixam desvelar uma impressão negativa sobre as imagens dos personagens. O tom avaliativo de seus enunciados se traduz linguisticamente no uso de adjetivos que denotam estranhamento e animosidade, tais como “*unfriendly* (linha 25), *provocative* (linha 29), *suspicious* (linha 30) e *weird* (linha 31)”.

Emerge também, nas **minhas ações**, nesse trecho, o uso de estratégias de envolvimento, com a inserção de depoimentos pessoais (linhas 32-34), de perguntas genuínas (linha 38, como já destacado anteriormente) ou de perguntas

relacionadas a assuntos de interesse dos alunos ou ligados a sua realidade que ajudam a movimentar o debate. Dentro de um enquadre de depoimento, compartilho com a turma minha opinião sobre o filme a ser trabalhado na aula, ressaltando também meu interesse em buscar materiais que possam enriquecer as aulas. A partir da pergunta, enunciada na linha 34 (Do you like watching *YouTube* videos?), quando busco saber se os alunos apreciam ver vídeos do *YouTube*, podemos observar uma quebra no enquadre de acordo e a ocorrência de enquadres de desacordo.

Operando numa lógica contrária a dos outros alunos da turma, os quais elevam o tom de voz e enunciam em coro (linha 35, “YES”) o interesse pelos vídeos disponibilizados nesse site, o aluno Joe, num turno espontâneo, projeta um *footing* de não concordância, o qual rivaliza com a posição de senso comum de seus colegas, e, dessa forma, se constrói como um jovem que não aprecia os vídeos do site por considerá-los um tanto tolos de um modo geral. Linguisticamente, a avaliação negativa de Joe é marcada pelo uso do modalizador epistêmico “*sort of*”, justaposto ao adjetivo “*stupid*”. A opinião de Joe não é ratificada pelos alunos Pete e Brad que se alinham e marcam seu posicionamento sobre o propósito da maioria dos vídeos – o humor, ou seja, o fazer rir que muitos desses vídeos proporcionam.

Nesse momento, tomo o turno e trago à reflexão dos alunos se esse seria o único propósito dos vídeos que circulam no site e se eles não usados também para passar uma mensagem ou tecer críticas. O meu questionamento é ratificado pela aluna Lia apenas (linha 42). O uso do advérbio de baixa frequência “*sometimes*” evidencia que, embora haja uma abundância de vídeos para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca foi vista, como aponta a revista norte-americana *Time*<sup>35</sup>, são os vídeos de humor que atraem a atenção da maioria dos jovens. Penso, no entanto, que o uso ou a discussão de textos nas salas de aula de LE que acarretem polêmica ou que apresentem temas relevantes para o mundo social, como é caso do vídeo *Strangers* ou do filme discutido no extrato 6, pode favorecer que os alunos relativizem opiniões/crenças e sejam capazes de interagir discursivamente na socioconstrução dos significados que esses textos fazem circular. É nesse sentido, como advogam Fabrício e Santos

---

<sup>35</sup> Edição de 13 de novembro de 2006.

(2006, p. 79), que “a sala de aula de Língua Estrangeira pode ser lugar de produção ativa e criativa de significados socialmente relevantes no que diz respeito ao papel do Inglês na nova ordem global”.

É possível perceber que, na microcena 4, a responsabilidade pelo gerenciamento do processo interacional não se limita apenas ao professor, mas começar a envolver a todos em uma prática contínua de coprodução e de negociação de conhecimento/sentidos, que leva em vários momentos ao embate e confronto de ideias entre os participantes da interação. Os próximos fragmentos, tirados da atividade de *post-viewing* (extratos 9 e 10), reafirmam essa interação mais envolvente, espontânea e colaborativa que vem transparecendo ao longo dos movimentos analisados.

### Extrato 9: Intensificação dos footings de cooperação e embate

- 053 Prof: Turn on the lights / please // What about the video? Did you like it?  
 054 AA: [Yes  
 055 [No / ((alunos respondem ao mesmo tempo e apresentam opiniões contraditórias sobre o filme))  
 056 Prof: Did you like it or not?  
 057 Pete: I didn't = kind of boring / I like to see funny stories you know?  
 → 058 Brad: The story caught my attention = there was all that tension but then  
 059 the end = complete no end to me = it made no sense to me /  
 060 Prof: Hum hum = so you didn't understand the story / who liked it?  
 → 061 Lia: I liked it = it was cool = I liked the tension = that part the guy's phone  
 062 started ringing and the skinheads all turned to him /  
 → 063 Lêle: I liked it too = there was no talk but a lot of action and tension /  
 064 the music was great /  
 → 065 Prof: I agree with Lêle and Lia = not a word spoken but all was so well  
 066 expressed = I mean = the fear = the tension / It was different / a  
 067 different way to communicate ideas and tell a story / there were lots  
 068 of things to make it appealing in my opinion / we had tension er =  
 069 together with humor = the ringtone scene was funny / er we had a  
 070 turning point in the story and the outcome of that difficult situation / I  
 071 loved it /  
 072 Brad: Some parts I didn't get it /  
 → 073 Prof: No problem = Let's try to understand it = to make sense of it together  
 074 OK? Let's work with the photos and the questions to start with /

O que se observa na sequência acima é que o discurso da sala de aula continua a refletir o enquadre de embate destacado no extrato 8, o que ajuda a continuar movimentando a discussão. As perguntas lançadas ao grupo com o objetivo de alavancar a opinião dos aprendizes sobre o vídeo assistido (linhas 53 e 56) desencadeiam a projeção de alinhamentos conflitantes. As falas sobrepostas dos aprendizes nas linhas 54-55 refletem o entrelaçamento de opiniões contraditórias, com alguns alunos se alinhando em defesa do vídeo enquanto outros rivalizam com as opiniões dos colegas ao projetarem um *footing* de desagrado em relação ao filme, talvez por este ter quebrado suas expectativas e não se tratar de uma história cômica.

O primeiro a tomar o turno e iniciar o estabelecimento do enquadre de não apreciação do vídeo foi o aluno Pete ao afirmar não gostar desse tipo de filme, classificando-o de desinteressante ou chato. Seu posicionamento é marcado linguisticamente pelo uso do modalizador epistêmico “*kind of*”, justaposto ao adjetivo “*boring*” (linha 57, “I didn’t = kind of boring / I like to see funny stories you know?”), seguido de uma oração explicativa que comunica o tipo de vídeo que é de seu gosto. O uso do marcador discursivo “*you know?*”, enunciado em tom ascendente ao final da frase sinaliza que a preferência do aluno por vídeos mais divertidos é de conhecimento de todos. A opinião de Pete é sustentada, de certa forma, pela fala de Brad, que, apesar de admitir que o vídeo atraiu sua atenção de início devido às cenas de tensão, o desfecho do filme não fez nenhum sentido. O não entendimento da história, enunciada nas linhas 58-59, contribui para a não apreciação do vídeo por parte do aluno Brad.

Rivalizando com as opiniões dos colegas, a aluna Lia toma o turno (linha 61) e se posiciona de forma assertiva e afirma ter gostado do vídeo. A aluna marca seu alinhamento de avaliação positiva através do adjetivo *cool*. A aluna Lelê se engaja na discussão e dá legitimidade à fala da colega ao afirmar que gostou do vídeo também (linha 63). A aluna ainda complementa sua fala, destacando o trecho do vídeo que mais prendeu sua atenção: a tensão gerada pelo toque do celular com uma música tipicamente judaica, a qual chamou a atenção dos *skinheads* para o rapaz judeu. O embate entre as posições dos alunos faz com que eu tome o turno de fala e me posicione na discussão. Aqui cabe destacar que todo dizer resvala sentidos, pois, sempre que enunciamos algo, o nosso dizer é carregado de valores e é utilizado na interação para projetar alinhamentos de

solidariedade/apoio ou de refutação em relação ao dizer do outro. Como podemos notar, o meu dizer, enunciado em um turno bastante longo (linhas 65-71), está alinhado com as falas e posicionamentos das alunas Lia e Lelê. A minha contribuição vai na direção, não de desqualificar ou refutar a opinião dos meninos, mas de compartilhar minha leitura do vídeo, buscando trazer à reflexão dos alunos os atributos desse filme: o potencial semiótico (nenhuma palavra é dita, porém a comunicação das ideias acontecem), o entrelaçamento entre tensão e humor, as cenas de ação muito rápidas e a gradação da história, com ações complicadoras, viradas e o desfecho. Em seguida, Brad toma o turno novamente e reforça sua fala anterior ao afirmar o fato de não ter construído sentido sobre algumas partes, principalmente, sobre o desdobramento do filme. Esse enquadre de embate inicial associado aos *footings* de não entendimento do filme, evidenciados na fala do aluno Brad, leva alunos-professora a compartilharem suas percepções sobre as ações e atitudes dos personagens e, assim, construir em conjunto sentido sobre a gradação dos eventos. A minha fala na linha 73 (No problem = Let's try to understand it = to make sense of it together) aponta nessa direção.

O trecho que trago a seguir evidencia o diálogo estabelecido de coconstrução de sentidos sobre o vídeo, no qual as vozes dos aprendizes se fizeram presentes e a atuação do professor se limitou a orientar os alunos sobre elementos da narrativa que fugiam do seu conhecimento de mundo, ratificando, assim, seu papel de facilitador da construção do conhecimento.

### **Extrato 10: Ações dos alunos-professora na coconstrução da história**

- |       |       |                                                                           |
|-------|-------|---------------------------------------------------------------------------|
| 075   |       | Photos A = B = and C help to set the context = so = where's the           |
| 076   |       | movie set? /                                                              |
| 077   | Pete: | In the USA?                                                               |
| 078   | Brad: | No: = it's a place in Europe /                                            |
| → 079 | Prof: | It's somewhere in France = probably <u>Paris</u> cause er the name of the |
| 080   |       | station was in French and the announcement made when the guy              |
| 081   |       | entered the train was French too. You didn't notice that?                 |
| 082   | Brad: | It was too fast /                                                         |
| 083   | Prof: | So = you tell me where it takes place = then?                             |
| 084   | AA:   | On a subway train in Paris /                                              |
| → 085 | Prof: | Hum hum and who are the participants of the story? = Which visual         |
| 086   |       | markers helped you identify their nationalities?                          |

- 087 John: The guy in white was reading a paper written in Arab /
- 088 Lia: The other was wearing er a chain with a David star /
- 089 Cida: The paper guy is Arab and the other is Judeu /
- 090 Prof: Jewish = where does the Jew sit? What happens after that?
- 091 Cida: Opposite the Arab guy /
- 092 Lia: yeah and they start staring at each other = so the Jew starts playing
- 093 with his David star to: er show him he was not Arab = I think /
- 094 Prof: So: er the provocative glances = the star helped to build up a sort of
- 095 tension between them = but then when the train comes to a stop
- 096 what happens? There are other participants /
- 097 Lêle: A group of skinheads arrive and these guys don't like Arabs or
- 098 Jewish /
- 099 Pete: Yeah = these guys hate everybody and everybody hates them /
- 0100 Prof: And they turn their attention to whom?
- 0101 AA: The Arab /
- 0102 John: That was funny cause when he sees the guys he immediately hides
- 0103 the star /
- 0104 Pete: Of course he's not stupid /
- 0105 Prof: What did the skinheads do to intimidate the Arab?
- 0106 John: They painted his paper with a black spray /
- 0107 Prof: Hum hum = What else? Look at the photo J /
- 0108 John: Er = the guy put the boot between his legs = to: make him stay there/
- 0109 Cida: Yes / that was really aggressive / awful = I think /
- 0110 Prof: But then the story has a turning point = what causes the turning
- 0111 point? Picture K /
- 0112 Pete: [The ringtone
- 0113 John: [The ringtone =
- 0114 Brad: The Jewish se deu mal / ((risos))
- 0115 Prof: So:=they realize they've got a shared enemy=the group of skinheads
- 0116 = next comes the climax / what is it?
- 0117 Cida: This part is exciting = the Jew si:: sinalizou?
- 0118 Prof: Motioned to the Arab to get up = what else?
- 0119 Cida: Yeah= then er they throw the bags at each other /
- 0120 Lia: and they start running = and the skinheads go after them /
- 0121 Prof: How does it end? Do they manage to escape? What's the outcome?
- 0122 Lia: They escape when the doors close with the skinheads inside /
- 0123 Brad: They have that feeling of ufa = that was close /
- 0124 Prof: Yeah = a feeling of relief after all that tension // Now I want you to
- 0125 retell the story in your own words / don't forget to mention the last
- 0126 scene and what the gap represents in your opinion / OK?

Como marca da minha ação pedagógica, observa-se aqui, mais uma vez, que ela acontece com o objetivo de mobilizar os alunos para a discussão. Operando como facilitadora do processo de narração da história, todas as perguntas engendradas por mim são lançadas ao grupo como um todo e buscam levar os alunos a construir sentido sobre a linguagem não verbal do vídeo de modo que eles possam perceber onde a história acontece, quem são os participantes envolvidos e os desdobramentos e efeitos de suas ações (linhas 75-76, 85, 95-96, 100, 116 e 120). Em outras palavras, as perguntas são colocadas de modo que os aprendizes possam construir a história diacronicamente, ou seja, de forma que eles possam construir sentido sobre a gradação dos eventos e refletir sobre as ações e atitudes dos personagens. Pode-se perceber ainda no trecho acima o uso de outras estratégias discursivas que ajudam a ecoar as vozes dos alunos, ou seja, a expressar seus pontos de vista e percepções sobre o vídeo. Por exemplo, o recurso da retroalimentação da fala da aluna Cida em dois momentos distintos da reconstrução da história. O primeiro acontece na fase de situar a história, quando os alunos identificavam os participantes do filme – os jovens árabe e judeu. Tomo o turno na linha 90 e complemento a fala de Cida, fornecendo a palavra em inglês para a identificação do jovem como judeu (“Jewish”). O segundo pode ser evidenciado na linha 118 (“Motioned to the Arab to get up), quando auxilio a aluna Cida, mais uma vez, a complementar sua descrição de um dos momentos-chave da história – a tentativa de união dos dois jovens para escapar daquela situação de opressão, ao fornecer o sentido do verbo sinalizar em inglês.

Outro ponto a destacar é o uso de recursos discursivos tais como o marcador enfático “*Hum hum*” (linhas 85 e 107) e a expressão de concordância “*Yeah*” (linha 124) como uma forma tanto de sinalizar minha atenção à fala dos alunos quanto de valorizar suas contribuições. Além disso, o uso da expressão “*Yeah*”, a qual denota valor de certeza, serve para introduzir comentários que comunicam meu alinhamento de concordância com o desfecho da história que os alunos Lia e Brad construíram de forma colaborativa nas linhas 122 e 123. A percepção de alívio, enunciada pelo aluno Brad por meio da expressão “*ufa*”, é ratificada por mim na linha 124 (“a feeling of relief after all that tension”) ao ressaltar também o sentimento de alívio dos jovens depois de toda a tensão.

Quanto ao **repertório das ações dos aprendizes** nesse trecho, podemos notar que eles estão mais motivados e, conseqüentemente, se envolvem

efetivamente na atividade de criar inteligibilidade sobre o vídeo. De forma bem participativa, a história é gradativamente recontada pelos alunos, com bastante riqueza de detalhes. Esse envolvimento dos alunos mais colaborativo fica evidenciado nas sobreposições de falas (linhas 112-113), no uso de comentários espontâneos (linhas 97-99, 104 e 114), os quais são enunciados em tom avaliativo por meio de escolhas lexicais ou até mesmo por expressões em português que denotam juízo de valor, como, por exemplo, o uso da expressão “se deu mal” para se referir ao momento de maior tensão do vídeo – o toque do celular que identifica o outro participante como judeu, fazendo com que a atenção do grupo dos *skinheads* se volte totalmente para ele (linha 114). Outro exemplo é o uso da partícula de negação “not”, justaposto ao adjetivo “stupid” (linha 104) para marcar a esperteza do jovem judeu, quando ele escondeu seu cordão com a estrela de Davi, o que o identificaria como judeu, se tornando, por conseguinte, alvo do grupo também. O uso dessas expressões ajuda a sinalizar que os alunos se sentem à vontade para expressar suas opiniões e impressões sobre o vídeo e, que, suas falas não reproduzem sentidos acriticamente.

A atividade de recontar a história na qual os alunos se envolveram possibilitou que eles construíssem sentido ao conjunto de ações e acontecimentos evidenciados no vídeo e, assim, se engajassem de forma expressiva no processo de reinterpretação e avaliação dos atos dos personagens e dos eventos ocorridos, assumindo por vezes um posicionamento crítico-reflexivo frente aos fatos narrados. Num enquadre de negação das ações do grupo dos *skinheads*, podemos destacar os *footings* de desaprovação sobre o ato de afronta de pichar o jornal e o ato intimidador de colocar o pé no meio das pernas do jovem árabe, enunciados pelo aluno John (linhas 106 e 108) e ratificado pela aluna Cida (linha 109).

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de os alunos trabalharem ora em dueto ora em trio na reconstrução da história, como pode ser evidenciado, nas falas de John e Pete (linhas 102-104), Lia e Cida (linhas 119-120), Lia e Brad (linhas 122-123) e John, Lia e Cida (linhas 87-89), dentre outras. Emergem, também, no trabalho em dueto dos alunos, nesse trecho, alguns alinhamentos de concordância que deixam desvelar assunções naturalizadas sobre ações e atitudes de repulsa dos *skinheads* em relação a outros grupos étnicos, como pode ser evidenciado na fala de Lelê (linhas 97-98, “A group of skinheads arrive and these guys don’t like Arabs or Jewish”), a qual é respaldada e complementada pelo

posicionamento do aluno Pete na linha seguinte (linha 99, “Yeah = these guys hate everybody and everybody hates them”). Os comentários enunciados por esses alunos situam sua experiência globalmente, pois, recorrem a seu background sociocultural, expectativas e crenças para expressar visões de mundo a respeito dos *skinheads*.

A sequência que trago a seguir, retirada da narração da história nos grupos pequenos, é ilustrativa de dois pontos importantes: o primeiro, já destacado anteriormente, refere-se ao fato de a fala dos alunos refletir um entrelaçamento entre diferentes pontos de vista que ora se complementam, ora se rivalizam na construção de sentidos sobre os temas discutidos, o que mostra que os aprendizes nas dinâmicas em tela são capazes de ouvir uns aos outros e que suas falas não são mecânicas ou vazias, mas refletem um pensar sobre o vídeo assistido e as ações dos personagens. De fato, mais do que ouvir o que os colegas de classe têm a dizer, eles aprendem com o outro e cocostroem conhecimento. O segundo ponto diz respeito à atmosfera de colaboração gerada entre os aprendizes, o que leva gradativamente à quebra do binarismo das trocas conversacionais muito comuns em muitas salas de aula (CORACINI, 2005). Vejamos o recorte seguinte, o qual ilustra a quebra na verticalidade do discurso uma vez que a interação aluno-professor dá lugar para a interação aluno-aluno.

### **Extrato 11: Interação aluno-aluno em foco (a narração do grupo B)**

- 0127 Joe: O que a gente vai escrever?
- 0128 Sáh: Muitas coisas ((risos))
- 0129 Lia: A gente começa falando = dando um ideia geral = tipo = the film is er
- 0130 was produced by and talks about intolerance = bla bla?
- 0131 Joe: We can say the short film is exciting and although not a word was er
- 0132 said = the images were so: strong that they spoke for themselves /
- 0133 Cida: Ok / mas vamos pular isso agora = vamos começar contando o que
- 0134 aconteceu = a gente resume e Lia escreve /
- 0135 Joe: I take the first three = somewhere in France ((risos))
- 0136 OK / The story begins with a guy a man entering a er French subway
- 0137 Lia: Subway ou underground?
- 0138 Joe: Subway / he goes and sits in front of a man and er /
- 0139 Cida: Now you tell the guy was reading the paper = Arab paper /
- 0140 Joe: Ok = a man reading an Arab paper and shows his David star er

- 0141            revelando = procura revelar /4/ ((alunos fazem uso do dicionário))
- 0142 Sáh: Reveal /
- 0143 Joe:    Revealing his Jewish nationality / Who goes on?
- 0144 Lia:    Fala das trocas de olhares /
- 0145 Sáh: Tá / the guys start staring at each other and er = a tense atmosphere
- 0146            start between the two strangers /
- 0147 Lia:    Good = but wait / let me write /10/ OK = go on /
- 0148 Sáh:    So: they started intimidating = provoking each other = then the train
- 0149            stopped in a station and er /
- 0150 Joe:    A bunch of skinheads arrived /
- 0151 Sáh:    Yeah / a gang of skinheads arrived and sat around the Arab /
- 0152 Joe:    O subway deles é igual o nosso = só anda vazio ((risos))
- 0153 Sáh:    Pois é /1/ er = they started provoking him with the black spray /
- 0154 Cida: They used a black spray on the paper = waiting for his reaction
- 0155            cause they wanted to start a fight /
- 0156 Lia:    Wait /10/ OK / and what comes next?
- 0157 Cida:    Er the train stopped again and the Arab guy tried to get out = to
- 0158            escape /
- 0159 Joe:    Yes = this part was really tense = picture J = cause the skinhead
- 0160            facing the Arab = put his leg and boot between the guy's legs /
- 0161 Sáh:    That was awesome / He did that to prevent him from escaping /
- 0162 Lia:    Let me write /5/ Oh depois a gente tem que ler e passar a limpo /
- 0163 Cida: Now my favorite part / er the Jewish guy's cellphone rings and the
- 0164            ringtone reveals his Jewish nationality / so: er /
- 0165 Joe:    So he becomes the alvo / Teacher? How do we say alvo?
- 0166 Prof:    Er target
- 0167 Joe:    Yes = he becomes target number one of the skinheads /
- 0168 Lia:    Hum = very good ((risos)) So all their attention now goes to the Jew /
- 0169 Sáh:    This part is cool cause they put er como a gente diz = colocar de
- 0170            lado as diferenças?
- 0171 Lia:    Pega o dicionário /
- 0172 Joe:    No: = mais rápido perguntar a teacher / TEACHER = TEACHER
- 0173 Prof:    Just a minute /1/ How is it going?
- 0174 Joe:    Pretty good = how do we say colocou as diferenças de lado?
- 0175 Prof:    You can say they put aside their differences / anything else?
- 0176 AA:    No no = thanks /
- 0177 Joe:    They put aside their differences to escape from the skinheads /
- 0178 Cida:    Yes = they work together to escape from that dangerous situation /
- 0179            So: when the train is stopping again = they signal to run and throw
- 0180            the backpacks= I mean they exchange them to confuse no to distract

- 0181 the skinheads and = they run to different sides and leave the train /
- 0182 Joe: The skinheads run after them but don't get them cause the doors
- 0183 close /
- 0184 Lia Good = but wait /5/ And the platform gap cause the guys are on
- 0185 different sides of the platform /
- 0186 Sáh: I think they worked together to overcome their common enemy = for
- 0187 a moment they became sort of friends instead of enemies / the gap
- 0188 symbolizes their differences /
- 0189 Joe: I think that although they have their differences and they're still
- 0190 strangers = that crazy situation made them work together /
- 0191 Cida: What happened made them feel safe and happy /
- 0192 Prof: Time is almost up / class = if you didn't finish writing your story /
- 0193 you can give it to me next class /
- 0194 Lia: Melhor a gente reler e eu passo a limpo depois /
- 0195 AA: OK /

O que se observa no extrato 11 é que as trocas interacionais refletem um entrelaçamento entre pontos de vista que se complementam na construção da narrativa. O recorte em tela demonstra que os fios da história são tecidos pela confluência de diferentes vozes. Num enquadre de relato da história que se faz presente ao longo de toda interação, os alunos trabalham em conjunto e vão paulatinamente coconstruindo a narração do filme. O clima informal entre os aprendizes, marcado pelo riso (linhas 128, 135 e 152) e pela descontração em vários momentos, com os alunos mesclando o inglês com o português (linhas 127-128, 129-130, 133-134, 145, 152, 162, dentre outros), nos mostra, primeiramente, que todos parecem estar envolvidos na tarefa proposta. Além disso, a construção de turnos alternados e complementares (como por exemplo, linhas 129-134, 137-138, 140-143) por parte desses alunos também nos sinaliza, mais uma vez, que todos são capazes de ouvir uns aos outros e construir entendimento sobre a história conjuntamente, o que leva a conarração da história.

A atmosfera de cooperação gerada entre os aprendizes transparece desde o início, como pode ser evidenciado na linha 127 (“O que a gente vai escrever?”), quando o aluno Joe abre o turno e chama para si a tarefa de iniciar a organização da atividade. Contudo, a responsabilidade pelo gerenciamento do relato do filme não se limita ao aluno Joe, mas envolve a todos em uma prática contínua de coconstrução da história. Como podem ser observadas, as falas das alunas Lia e

Cida (linhas 129-130 e 133-134, respectivamente) não só complementam e dão respaldo à fala do colega, mas sinalizam seus intuitos de participar da condução da narração também.

Desde os primeiros enunciados, pode-se perceber ainda que os alunos não se limitam a recontar ou relatar os eventos do filme de forma mecânica e distante; ao contrário, a fala de todos constitui, sob o meu olhar, *replayings* pessoais da experiência vivida, isto é, a experiência de assistir a um vídeo sem fala, mas com uma linguagem não verbal muito marcante e significativa. Além disso, seus enunciados contribuem para ratificar e intensificar a reportabilidade da história a ser contada. No relato dos alunos, a reportabilidade se traduz no uso de intensificadores lexicais, com uma fonologia expressiva (linha 132, Joe: “so: strong), de fala encaixada (linha 148, Sáh: “So: they started intimidating = provoking each other = then the train”, linhas 159-160, Joe: “Yes = this part was really tense = picture J = cause the skinhead facing the Arab = put his leg and boot between the guy’s legs”, linhas 178-181, Cida), de ênfase (linha 131: “exciting”, linha 145: “tense”, linha 159: “really tense”, linha 161: “awesome”, linha 163: “favorite” e linha 169: “cool”) e de escolhas lexicais que ensejam o grau de reportabilidade do relato e corroboram interesse pelo vídeo, como, por exemplo, no uso de adjetivos e substantivos justapostos que denotam juízo de valor, tais como “a tense atmosphere”, “favorite part” ou de orações predicativas do tipo “the short film is exciting” (linha 131), “the images were so: strong that they spoke for themselves” (linha 132), “this part was really tense” (linha 159), “That was awesome” (linha 161) e “This part is cool” (linha 169). Dessa forma, eles comunicam que os eventos retratados no filme merecem ser narrados.

No extrato 11, a forma como os alunos reconstroem a história colaborativamente, se posicionam e emitem opinião sobre as ações dos personagens e os eventos ocorridos deixam transparecer determinadas dimensões de suas identidades que rivalizam com o papel historicamente atribuído ao aluno – o de participante/receptor passivo. Em contrapartida, podemos observar, no recorte em tela, alunos operando como participante ativo da dinâmica proposta. A aluna Lia, por exemplo, se constrói (e é respaldada pelo grupo) como uma aluna organizada e extremamente atenta às falas dos colegas. Ela enuncia a identidade de aluna que é capaz de controlar o encadeamento da atividade em construção bem como resumir e avaliar as contribuições dos colegas. O tom avaliativo de

suas proposições é desvelado através do uso de escolhas lexicais cujo sentido denota juízo de valor positivo acerca das contribuições dos colegas, como pode ser evidenciado nas linhas 147 (“Good = but **wait** / **let** me write /10/ OK = go on”), 168 (“Hum = very good / So all their attention now goes to the Jew”) e 184 (“Good = but **wait**”). O agenciamento de Lia junto ao grupo é marcado pelo o emprego do imperativo e do modalizador deôntico “tem que” (linha 162, “**Let** me write /5/ Oh depois a gente **tem que** ler e passar a limpo”), como destacado em negrito nos exemplos acima e nas linhas 144 (“**Fala** das trocas de olhares”) e 171 (“**Pega** o dicionário”).

A aluna Cida, por sua vez, deixa transparecer sua identidade de líder natural bem como seu poder de agenciamento junto ao grupo. Sua liderança e agenciamento são sinalizados linguisticamente por meio de asserções acerca da condução e construção da narrativa (linhas 133-134, “Ok / mas vamos pular isso agora = vamos começar contando o que aconteceu = a gente resume e Lia escreve”) e de turnos longos que complementam a fala dos colegas (linhas 154-155, 163-164 e 178-181). Também, sua fala aparece eivada de imperativos, cujo objetivo é o de chamar a atenção para a gradação dos eventos (linha 139, “Now you tell the guy was reading the paper = Arab paper”). Quanto aos outros dois membros do grupo – os alunos Joe e Sáh, ambos operam como colaboradores ativos na ação de recontar a história, adotando em alguns momentos *footings* de crítica frente aos fatos narrados. Ao conarrar as ações complicadoras da história, esses alunos se alinham e projetam *footings* de avaliação negativa do grupo dos *skinheads*. Suas asserções se encontram ancoradas linguisticamente em estratégias tais como o emprego de substantivos justapostos (linha 150: “A **bunch** of skinheads arrived”, linha 151: “Yeah / a **gang** of skinheads arrived and sat around the Arab”) e orações predicativas (linhas 159 e 161) que exprimem juízo valorativo negativo. Considero relevante apontar para o fato de que suas falas traduzem o movimento e a dinamicidade da cena e mostram seu envolvimento com o evento narrado. Isso pode ser evidenciado pelo uso do gerúndio – “= they started **provoking** him with the black spray” (linha 153), “They used a black spray on the paper = **waiting** for his reaction cause they wanted to start a fight” (linhas 154-155) e “the skinhead **facing** the Arab” (linha 159). Todas essas estratégias enunciam e sustentam atributos de suas identidades de alunos mais participativos, autônomos e críticos.

Quanto à **ação pedagógico-discursiva do professor**, nesse trecho, é importante sublinhar que minha atuação fica restrita à necessidade e solicitação dos grupos. Participo da interação apenas nas linhas 166 (“Er target”), 173 (“Just a minute /1/ How is it going?”) e 175 (“You can say they put aside their differences / anything else?”), quando sou solicitada pelo aluno Joe (linhas 165, 172 e 174) para fornecer o vocabulário que favorecesse a expressão de sua ideia. Além de retroalimentar a fala dos alunos em duas oportunidades distintas, tomo o turno mais uma vez na linha 192 (“Time is almost up / class = if you didn’t finish writing your story / you can give it to me next class”) para sinalizar que a aula estava prestes a acabar e orientar aqueles que não haviam terminado a redação final da narração do filme que poderiam entregá-la na próxima aula.

Podemos notar com base na análise não só desse trecho como a de outros que compõem as microcenas 2, 3 e 4 que os aprendizes podem ser levados a ter uma atitude mais participativa e colaborativa em sala de aula, se eles encontrarem espaço para tal. Foi possível observar que, quando o controle da interação foi colocado à disposição da turma por meio de trabalhos em pares ou grupos pequenos, esta pôde exercitar uma série de estratégias discursivas, a saber: construir e sustentar o piso conversacional, tomar, manter, alocar e ceder o turno de fala, interromper, introduzir, manter, redirecionar ou concluir um tópico, retroalimentar a fala do colega, desenvolver trabalho de cooperação em dueto ou trio, negociar significados, mostrar interesse, tecer críticas e comentários e utilizar diferentes tipos de estruturas de participação.

Ainda sobre esse trecho, podemos entender que o ato de recontar ou relatar a história do vídeo com suas próprias palavras permitiu que os alunos se construíssem como sujeitos sociodiscursivos, uma vez que refletem em suas narrativas seus pontos de vista, reflexões e posicionamentos circunstanciados pelo meio social no qual estão inseridos (MOITA LOPES, 2001a). Percebe-se, nesse trecho, assim como em outros segmentos analisados, como, por exemplo, os extratos 6 e 9, um movimento cíclico de flexibilização da condução da aula, do gerenciamento dos turnos de fala, de coconstrução social de significados e de participação mais ativa e colaborativa e, por conseguinte, mais simétrica entre os aprendizes.

Refletindo sobre a totalidade da interação das duas microcenas analisadas, é possível notar a convivência entre sentidos tradicionais e novos sentidos

atribuídos à interação e às ações dos participantes. Essa coexistência de sentidos e fazeres tradicionais e novos nos sinaliza um movimento oscilatório rumo à reconfiguração dos papéis sociais (Sarangi, 2010) típicos de alunos-professor que acontecem de forma paulatina. Contudo, apesar desse movimento oscilatório que transparece em alguns momentos, as duas microcenas (3 e 4, respectivamente) descritas acima apresentam, em vários momentos, uma quebra nos procedimentos pedagógicos/interacionais 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.

Foi possível perceber nos dados aqui analisados que essa nova dinâmica em aula que gradualmente toma corpo sugere vários ganhos para a ressemantização de sentidos convencionais atribuídos ao professor, ao aluno e à interação em sala de aula. Essa possível reconfiguração das rotinas interacionais mais típicas da sala de aula não se deve somente ao uso de textos midiáticos, como no caso do trabalho com o filme *Strangers*, mas a diversas mudanças concomitantes que incluem, por exemplo, tarefas diversificadas, temas variados para debate e discussão, assim como a diversificação do arranjo espacial da sala de aula, que, associado à possibilidade de trabalho em pares, trios ou em pequenos grupos favorece a rearticulação de regras que regem a interação, a comunicação em aula e o próprio controle sobre as atividades e seu encaminhamento.

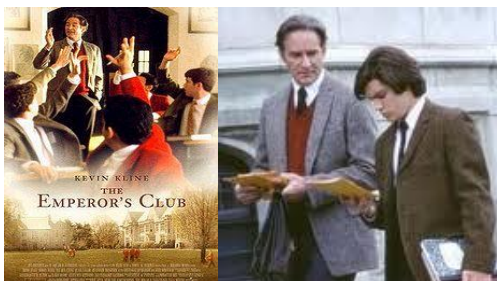
Toda essa prática renovada pôde estimular a troca e negociação de sentidos e extrapolar a relação professor-aluno ou aluno-aluno historicamente legitimada, contribuindo para a reconfiguração dos padrões interacionais nesse ambiente. Essa interação ou aula ressignificada, na qual os aprendizes se envolvem em trocas/embates com posicionamentos crítico-reflexivos e cuja participação não depende da voz avaliadora professoral, transparece de forma expressiva na microcena 5 que compõe o movimento 4, a qual descrevo a seguir.

## 4.4

### Movimento 4: Interação ressignificada

#### 4.4.1

#### Design das atividades, textos trabalhados e arranjo espacial da microcena 5



A dinâmica da aula que descrevo a seguir foi motivada pelas atividades propostas (anexos 7 e 8) com base no vídeo *The Emperor's club* (O clube do Imperador).

A trama se inicia no ano de 1976 no tradicional colégio para rapazes chamado *St. Benedict's*, onde estudam a nata da sociedade Americana e outros alunos vindos de todas as partes do mundo. O principal lema do colégio é formar homens de caráter tendo por base a transmissão do saber e do conhecimento dos grandes vultos do passado que muito contribuíram para uma verdadeira democracia.

O filme, cuja temática gira em torno de questões ali do cotidiano escolar tais como cola, adulteração de notas, dilemas éticos, atraiu meu olhar por possibilitar trazer para a sala de aula uma discussão e reflexão mais ampla sobre questões de ética, moralidade, da relação entre ética e sucesso pessoal e ética e competitividade. Num mundo que se encontra em uma grande crise de valores, julgo ser relevante discutir até que ponto é lícito ou não tomar determinadas atitudes para alcançar nossos objetivos.

Foram necessárias **três aulas** de 45 minutos cada para dar conta de todas as atividades com base no vídeo “O clube do Imperador”. O filme não foi exibido na íntegra por se tratar de um longa metragem com 105 minutos de duração. Para adequar o trabalho com o vídeo à carga didática da unidade 10, foi feito um clip do filme, reduzindo sua exibição para 65 minutos apenas. A exibição do filme bem como a **atividade lúdica** (anexo 7), cuja finalidade foi trabalhar o entendimento geral sobre o enredo e as ações dos personagens da trama,

aconteceram na aula com tempos geminados. Nessa aula, também foram apresentadas em slides (anexo 9) as questões para a discussão e as regras interacionais, como, por exemplo, a de que a professora ficaria fora do círculo, atuando como simples observadora do debate.

A aula seguinte, cuja duração foi de 45 minutos, foi dedicada à discussão em grupo. O debate proposto, *Debatedores X Observadores*, envolveu **duas etapas** distintas: um **momento de discussão** em grupo, envolvendo dez dos doze alunos da turma, *os debatedores*, seguido de um **momento de avaliação**, liderado pelas alunas Cida e Sáh que atuam como observadoras e responsáveis por focalizar o processo interacional do grupo, analisando as ações discursivas coconstruídas e os posicionamentos dos alunos frente às questões propostas. Aqui cabe ressaltar que no grupo dos debatedores, composto por 10 alunos, apenas o aluno *Tom* não participou da discussão. Tom, apesar de se mostrar atento às falas dos colegas, não competiu em nenhum momento pelo turno ou tentou expressar sua opinião sobre o tema em discussão. Sua participação se dá, a meu ver, através da atenção às ideias expostas dos colegas de classe.

Estavam presentes nessas aulas, além de mim, a professora da turma, os 12 alunos da turma ITB 02 e a professora observadora. No que tange ao arranjo espacial para o debate, os alunos debatedores foram dispostos espacialmente em um grande círculo e, portanto, mantendo contato visual entre si. Quanto às alunas observadoras, elas se posicionaram ao redor do grande círculo na primeira fase do debate e se juntaram ao círculo no momento de avaliação. Para essa dinâmica, foram utilizados dois gravadores, sendo cada um deles posicionado em lados equidistantes das mesas que compunham o grande círculo.

Diferentemente do meu posicionamento nas outras dinâmicas, nesta, fico não apenas fora do círculo como posiciono minha carteira a uma boa distância do grupo. Todo o processo do debate recai nas mãos dos alunos e, pela primeira vez, apesar de a atividade de observação/avaliação das falas dos alunos constituir uma prática nova, eles se encarregam da condução do debate com total independência, sem me buscar com o olhar ou pedir qualquer tipo de auxílio. Os recortes do corpus apresentados nos extratos abaixo foram retirados da atividade de debate.

Para facilitar a compreensão do leitor quanto ao arranjo espacial para essa atividade, recorro à figura que se segue:



PO – professora observadora.  
 OB – alunos atuando como observadores do debate (Cida e Sáh).  
 GD – grupo dos debatedores.  
 PT – professora da turma.

**Figura 11 - Arranjo espacial do debate (Emperor's club)**

#### 4.4.2

#### Jogo interacional microcena 5: Refletindo sobre ética e valores

#### Extrato 12: ações discursivas dos debatedores (aula de 19/10/10)

((alunos falam ao mesmo tempo, com várias falas sobrepostas, professora sentada fora do círculo dos debatedores))

- 001 Lia: I think both are wrong / because er / even if Mr. Hundert / he was  
 002 sorry about that / about what he did / even like that / he was wrong /  
 003 but I think the most wrong was Sedgewick / because he didn't care  
 004 about what he did / and he said / he'd continue doing this if  
 005 necessary.
- 006 AA: [1] (?) ((alunos falam ao mesmo tempo, ocorrendo uma disputa pelo turno))
- 007 Lelê: Lia / I don't quite agree / I kind of agree / but I also don't agree
- 008 Pete: Do you agree or not? I don't get what you're saying ((risos))
- 009 Lelê: What I want to say is / I also think they're both wrong / cause Mr.  
 010 Hundert wanted to focus on virtues and values / but what he did was  
 011 against this.
- 012 Pete: I think he took them too seriously / this thing of molding the boy's  
 013 character.
- 014 Lelê: Yes /
- 015 Lia: Hum hum / I agree that the teacher did wrong when he didn't report  
 016 Sedgewick's cheating or changed his grade / but I think the most  
 017 wrong was [Sedgewick
- 018 Lelê: [yeah / Sedgewick was too (?) / I don't know / he just  
 019 wanted to cheat to win the competition and to get what he wanted / I  
 020 want to cheat = I want to cheat = I'll win this by doing that ((fala em tom acelerado))

- 021 Bob: I don't quite agree with you / I think Sedgewick was right
- 022 Lia: What? ((em tom de espanto))
- 023 AA: (?) ((a fala de Bob movimentava o debate, todos falavam ao mesmo tempo, num alinhamento de discordância))
- 024 Pete: Wait / wait / he's talking /
- 025 Bob: In my opinion / we live in a jungle and we have to do what is
- 026 necessary to survive / to do well / right?
- 027 Lelê: NO: NO: NO:
- 028 AA: (?) ((falas aceleradas e sobrepostas novamente, alunos num alinhamento de confronto))
- 029 Lia: I can't believe you think this way?
- 030 Lina: I don't know / I think Sedgewick is in a way right / I mean / cause he's
- 031 behaving just like his father / and maybe this the way he found to get
- 032 his attention.
- 033 Joe: Hum hum / his father don't care about him and he's very // what's the
- 034 word?
- 035 Brad: Strict
- 036 Joe: Yes / strict / and he demands a lot from him / he's got to be the best /
- 037 What he did is wrong / but it's in a way justified / cause he's a
- 038 product of the father's education / he got no love from his dad.
- 039 John: I see / but / I don't think Sedgewick was right / I understand Mr.
- 040 Hundert's position / he tried to show that he cared about him / when
- 041 he gave him a chance / when he changed his grade / because he
- 042 saw Sedgewick was making an effort to: / to go to the contest / I
- 043 mean / by doing the tests right ? studying hard ? but when he
- 044 cheated / for the first time / I guess / he was trying to: / I don't know /
- 045 to prove he was always treated differently as he was the Senator's
- 046 son / and nobody would say anything if he cheated / I think it was like
- 047 a test / he was testing the teacher's values / then / he did it again and
- 048 again? Because I did it once / why can't I do again?
- 049 Lia: But / even if Mr. Hundert had this intention of helping / what he did
- 050 was not right at all / And the other student? What about Martin
- 051 Blythe's feelings? He didn't really care about him / don't you think?
- 052 Lina: I understand your point but Mr. Hundert was the only person who
- 053 really cared about Sedgewick / Most teachers wouldn't care about a
- 054 bad student like him /
- 055 John: I'm not saying what he did is right / but it's justified / he was trying to
- 056 encourage him / to give him an opportunity /
- 057 Pete: More than that / he tried to show he cared about him /
- 058 Lia: OK / but anyway = it was wrong / he changed his grade

- 059 John: He saw Sedgewick was studying hard= was making an effort to go to  
 060 the contest = to prove he was good too /
- 061 Lelê: Yes / to prove himself the best / but instead of studying really hard /  
 062 he cheated / I think it's wrong and it's not justified /
- 063 Lia: Do you really think what he did was right? To me / it's wrong and not  
 064 justified /
- 065 Joe: Lots of students are like Sedgewick / I mean / they prefer to cheat /  
 066 it's easier / Sedgewick was doing great = he didn't have to cheat =  
 067 he was intelligent / so if he wanted he could do well in the contest /1/  
 068 Lina: I think we can go to the next question / right?
- 069 Lia: OK / let me read it / Which is the real world? Hundert's or  
 070 Sedgewick's?
- 071 Bob: To me / it's Sedgewick's / we live in a jungle = and people do what is  
 072 necessary to survive / nobody wants to be a loser /
- 073 Lia: I don't think people who don't cheat or have principles are losers /  
 074 people like Sedgewick think this way because of his education /
- 075 Bob: I'm pretty sure that Sedgewick's world is just like the senator's world /  
 076 and it's the real world /
- 077 John: I agree with Lia / money / success is important / but it's not all /
- 078 Bob: But it helps a lot / don't you think?
- 079 AA: (?) ((muitas falas sobrepostas)) / /

Na atividade denominada **Debatedores x Observadores**, os aprendizes sinalizam uma possível reconfiguração de sentidos conferidos sócio-historicamente àquilo que se define por aula tradicional, assim como ao que se espera do trabalho do professor e do aluno em uma dinâmica pedagógica. Os alunos operam nos dois trechos em foco (extratos 12 e 13) de forma colaborativa entre si e não dependentes da fala avaliadora e da orientação ou gerenciamento do professor. Essa possibilidade de ressignificação das regras interacionais que transparece nas ações comunicativas em jogo se fundamenta em interações que se constroem pela negociação e pela cooperação, mas também, pelos embates travados em torno dos significados ou dos *footings* de discordância projetados pelos aprendizes.

O evento comunicativo destacado no trecho acima é encaminhado de uma forma muito participativa e espontânea. Na nossa interpretação, na minha como professora pesquisadora e na da professora observadora, tal situação ocorreu devido principalmente a dois fatores. Em primeiro lugar, o envolvimento e o

espírito de colaboração entre os participantes que se vêm desenvolvendo e afirmando nas atividades orais ao longo do ano. Atestam para esse entendimento os momentos tanto de cooperação quanto de embate entre os aprendizes que se alinham em defesa de suas ideias, o processo de negociação envolvendo todos os participantes e o uso de estratégias para a manutenção e o gerenciamento da conversa, partilhado por todos. É interessante ressaltar que mesmo aqueles alunos não tão falantes acompanham o debate, como pudemos observar por meio de suas expressões faciais, movimento da cabeça sinalizando estarem atentos à fala dos colegas, risos, o arregalar dos olhos. O segundo ponto diz respeito à utilização de um estilo mais conversacional e a não dependência da voz professoral, como atestam as notas da professora observadora:

A turma parecia estar bem interessada no debate com vários alunos, engajando-se no movimento de expressar seus pontos de vista acerca das ações e atitudes dos personagens da trama. Os enunciados de diferentes alunos ora se complementavam ora se rivalizavam. Em vários momentos, o fluxo interacional se assemelhava ao de uma conversa informal, em uma reversão significativa dos padrões interacionais mais típicos de sala de aula. Também, os alunos tinham um bom controle do gerenciamento do debate, sem recorrer à professora em nenhum momento. Em um dado momento, eles mesmos acordaram em passar para a segunda questão da discussão. Outro ponto observável foi o fato de os alunos fazerem uso de expressões conversacionais, tais como “*right?, don’t you think?, I don’t quite agree*”, para expressar opinião, checar entendimento do enunciado prévio, para mostrar coerência das suas opiniões, procurando a aceitação dos interlocutores para tais argumentos.

A esse respeito, ressalto também minhas notas de aula em relação à interação em foco:

O trabalho com o filme *The Emperor’s club* (O clube do Imperador) foi enriquecedor e serviu como marco das mudanças nas práticas interacionais que vinham acontecendo e solidificando-se ao longo do ano. Essa dinâmica, que se diferencia das outras por não contar com a presença do professor como mediador ou facilitador do processo por ele estar posicionado fora do círculo, mostrou um alunado bastante participativo, mais argumentativo e totalmente autônomo. Tal percepção fundamenta-se no fato de os aprendizes terem atuado de forma ativa e espontânea no gerenciamento do debate, criando envolvimento, direcionando o tópico e negociando coletivamente os significados sobre as ações e atitudes do professor (Mr. Hundert) e do aluno (Sedgewick Bell). Os alunos estavam bastante à vontade e não pareceram intimidar-se em nenhum momento pela figura dos observadores, tanto a professora externa como os próprios colegas de classe que observavam atentamente o debate. Pela primeira vez, os alunos não me buscaram com o olhar ou solicitaram minha ajuda. Eles se sentiram à vontade e com legitimidade para se corrigirem uns aos outros ou fornecerem o vocabulário para expressão de suas ideias e isso não pareceu causar constrangimento e nem

atravancar o ritmo do debate. O mais interessante é que eu fiquei mais inquieta do que eles por participar da aula como simples observadora. Esse foi, de fato, um evento comunicativo bem próximo de uma conversa em contexto não-institucional, como pode ser atestado pelo comentário de uma das alunas ao final do debate: “Foi um debate mesmo”.

No início do debate, as falas sobrepostas dos alunos levam naturalmente a uma disputa pelo turno de fala, o que deixa claro o interesse dos aprendizes em participar do debate proposto, bem como sua intensa disposição em expressar e defender seus pontos de vista acerca das escolhas e ações dos personagens da trama – o professor Hundert e o aluno Sedgewick Bell. Lia é quem abre o turno de fala (linhas 1-5), dizendo logo de início que é contra as ações e atitudes de ambos, mas que considerava os atos e o comportamento de Sedgewick Bell bem mais graves e inadequados e, por conseguinte, se posicionando claramente em um dos lados da discussão. As iniciativas seguintes àquela inaugural de Lia se alinham ao tópico de discussão, acrescentando visões que vão ao encontro do ponto defendido pela aluna inicialmente – o fato de ambos terem agido de forma errada. Assim, pode-se dizer que os *footings* de respaldo dos alunos Lelê (linhas 9-11) e Pete (linhas 12-13) não só complementam como dão legitimidade à posição de Lia. Em seguida, Lia toma a palavra mais uma vez e reitera sua posição de reprovação em relação à falta de retidão nas ações dos personagens (linhas 15-17). Contudo, apesar de reconhecer o ponto levantado pelos colegas no que tange à adulteração da nota e a não delação da cola pelo professor, a aluna afirma com veemência que Sedgewick foi quem agiu de forma mais errada. O posicionamento de Lia encontra eco, mais uma vez, na fala acelerada de Lelê (linhas 18-20), a qual é carregada de um forte apelo dramático, demonstrando alto grau de envolvimento na discussão. Seu posicionamento é construído discursivamente por uma série de dispositivos de avaliação: repetições, modalização da fala do personagem, recursos prosódicos, em especial, palavras e expressões ditas em tom acelerado (“I want to cheat = I want to cheat = I’ll win this by doing that”).

A partir da entrada do aluno Bob no debate (linha 21), o movimento interacional se intensifica e os alunos passam a construir posicionamentos conflitantes. Percebemos que o posicionamento de Bob suscita reações de grande perplexidade entre seus interlocutores, Lia e Lelê. As falas de Lia (linhas 22 e 29), “What?”, “I can’t believe you think this way” e Lelê (linha 27), “NO: NO: NO:”, por exemplo, demonstram certo grau de indignação. Todavia, apesar de as alunas

marcarem de forma bastante veemente seus *footings* de refutação à sua fala, a posição dessas alunas nada desestabiliza o grau de certeza de Bob em relação àquilo que está afirmando: o fato de vivermos hoje em dia em uma selva e termos que fazer o possível para sobrevivermos e nos darmos bem (“In my opinion / we live in a jungle and we have to do what is necessary to survive / to do well / right?”).

Em contrapartida, a fala de Bob faz emergir também alguns *footings* de respaldo às ações de Sedgewick Bell. Os enunciados dos alunos Lina (linhas 30-32) e Joe (linhas 33-34 e 36-38) não só sustentam a posição de Bob, mas, sobretudo, trazem um olhar para as possíveis causas da falta de caráter e integridade do personagem. Esses alunos associam e justificam o comportamento nada ético do aluno à sua criação e à falta de atenção e afeto por parte do pai, o Senador Bell.

Se observarmos o trecho todo do diálogo entre as linhas 30 e 78, podemos notar que a confrontação ou convergência de sentidos entre os mais diversos pontos de vista e opiniões dos aprendizes compõe uma verdadeira orquestração de vozes, a qual nos remete ao dialogismo do processo comunicativo. O *eu* de cada participante só existe a partir do diálogo com os outros *eus*. É, pois, na interação com outras vozes, que o *eu* de cada aprendiz se define e reflete suas facetas identitárias, visto que, pela relação dialógica, os interlocutores expressam, mutuamente, suas personalidades, opiniões e ideias. Isso quer dizer que a prática discursiva de um aluno pode ser capaz de influenciar e mudar o discurso do outro e, conseqüentemente, remodelar sua identidade social de aluno (MOITA LOPES, 2002; SILVA, 2005). É o que percebemos no comportamento comunicativo desses alunos que operam em duas frentes distintas. De um lado, aqueles que se alinham parcialmente à fala inicial de Bob (linhas 21 e 24-25), deixando desvelar seus posicionamentos sobre competitividade, moralidade e ética, exemplificados tanto na discussão sobre as ações dos personagens (Lina, linhas 30-32 e 51-53; Joe, linhas 36-38 e 64-68 e John, linhas 39-47, 54-55 e 58-59) quanto no debate travado acerca de qual seria o mundo real – o de valores morais e probidade do professor ou o mundo do dinheiro, poder e trapças do aluno e futuro senador (Bob, linhas 70-71 e 74-75; Lia, linhas 72-73 e John, linha 76). Do outro lado, os diálogos promovidos por Lia (linhas, 48-50, 62-63, 72-73) e John (linhas 39-47, 54-55, 58-59 e 76), envolvendo suas posições frente às questões levantadas,

acabam influenciando o posicionamento de outros alunos, como, por exemplo, o da aluna Lelê (linhas 18-20 e 60-61) e o da aluna Lina (linhas 51-53).

O que mais nos chama a atenção nesse trecho, no entanto, são a firmeza e espontaneidade dos alunos na ação de expressar suas opiniões e valores em relação às questões éticas e morais levantadas. Cabe aqui atenção especial à longa fala de John (linhas 39-47) pelo arsenal de sentidos que o aluno evoca. Suas asserções acerca das ações do professor Hundert e do aluno Bell são marcadas por argumentos consistentes. Os comentários de John não só complementam a fala do colega Joe (linhas 36-38), como também trazem uma leitura interessante sobre as colocações trazidas pelos outros colegas. De fato, John, operando num *footing* de emissor de opinião, ocupa o piso conversacional de forma tão natural e com argumentos bem consistentes que ele consegue manter a atenção dos colegas, que colaboram com ele, tecendo comentários pertinentes, que complementam sua argumentação ou mostram um outro olhar para a questão.

Outro ponto a ser destacado é o uso real do inglês como instrumento de comunicação que possibilita o compartilhamento de tudo aquilo que reflete o modo de pensar, o comportamento, as atitudes, enfim, os valores dos aprendizes. Ao participar do debate, o aluno deixa transparecer as particularidades que o representam como ser único dotado de ideias e valores próprios, desconstruindo, assim, a identidade de aluno naturalizada como receptor passivo, cujos enunciados são, em geral, constituídos de “um bla bla vazio” (FABRÍCIO, 2011; PENNYCOOK, 2004).

É perceptível pelas falas até aqui trazidas que os aprendizes posicionam-se ideologicamente frente às ideias dos colegas e fazem ecoar valores moralmente legitimados de seu meio social. Valores esses que, no caso do aluno Bob, sustentam asserções de senso comum sobre competitividade e sucesso pessoal no mundo de hoje – o vencer a qualquer preço. De fato, a fala de Bob (linhas 70-71, 74-75 e 77) reproduz, sem questionamento e de forma bastante assertiva, os discursos vigentes e, mais uma vez, o aluno não se deixa abalar pelos posicionamentos contrários dos colegas (Lia, linhas 72-73; John, linha 76). Ao longo de todo o debate, portanto, os alunos exercitam seu senso crítico e fazem uma ponte entre a situação retratada no filme, que diz respeito a questões éticas, com seu conhecimento de mundo e os valores e significados sobre ética e moralidade que circulam na esfera macro. É, dessa forma, que os posicionamentos

morais dos alunos frente ao debate empreendido exemplificam a forma como os discursos de sala de aula refletem e se articulam com a ordem sócio-histórica mais ampla.

É importante observar que, com esse tipo de trabalho, os alunos puderam desenvolver não apenas o aprendizado da LE, neste caso o inglês, aliado a questões linguísticas e comunicativas, mas também a criticidade e o pensar em conjunto ou em colaboração com o outro. Essa possibilidade de compartilhar a informação, bem como, crenças e valores, de dividi-las com outros é um dos movimentos típicos de nossos tempos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MOITA LOPES, 2012). O que conta como letramento na sequência em foco é o agir interacionalmente na direção de compartilhar e trocar impressões e valores sobre ética, dilemas morais e competitividade nos dias de hoje.

Ao longo de toda sequência, as falas dos alunos, muitas vezes engatadas ou aceleradas ou construídas em turnos complementares e, alguns bastante longos, parecem sugerir a existência de um repertório bem mais amplo de ações comunicativa, em contraste com a aula mais convencional, focalizada no *Movimento 1*. Foi possível observar esses alunos mobilizando estratégias diferenciadas para expressão de seus pontos de vista, como, por exemplo, as que são destacadas no quadro a seguir:

| <b>Ações dos debatedores</b>                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Pedidos de ajuda ao colega (Joe, linhas 33-34).                                                                                                            |
| 2. Auxílio ao colega através da retroalimentação de sua fala (Brad, linha 35).                                                                                |
| 3. Avaliação da fala do colega (Lelê, linhas 7-8; Lia, linhas 29 e 62-63; Lina, linhas 30-32).                                                                |
| 4. Expressão de opinião e concordância (Joe, linhas 36-38; Pete, linha 56)                                                                                    |
| 5. Negociação de sentidos, argumentação e contra-argumentação, e também confronto (Bob, linhas 21, 25-26, 77; Lia, linhas 48-50 e 72-73; John, linhas 39-47). |
| 6. Gerenciamento da atividade partilhado entre os alunos.                                                                                                     |

**Quadro 13 - Ações dos debatedores**

Todas essas estratégias, que se fazem prevalentes nas trocas interacionais desse grupo, fazem-nos inferir que outros modos de agir e dizer foram produzidos, ao mesmo tempo em que outros modos de se conduzir e de se relacionar foram construídos. Nesse processo mais dinâmico de colaboração e negociação em jogo

na sequência 12, é possível observar também que os aprendizes negociam diferentes graus de assimetria. Ao longo dessa sequência (linhas 1-78), diferentes alunos se alternam no papel de gerenciamento do debate, sem que nenhum participante fosse interacionalmente dominante. A relação entre os participantes é mais simétrica e cooperativa, havendo maior espaço para a negociação, mesmo nos momentos de embate de ideias. Dessa forma, a estrutura de participação que prevalece constitui uma mescla entre a do Tipo IIIa e IIIb da taxonomia de Schultz et al (1982), uma vez que a relação entre os participantes é mais simétrica e flexível e o sistema de troca de turnos é monitorado entre os alunos sem nenhuma intervenção do professor, havendo, assim, maior espaço para a discussão e negociação de seus pontos de vista. A interação focalizada no extrato 12 é, sem dúvida, uma configuração mais participativa e ressignificada na medida em que apresenta mudança significativa de postura, envolvimento e participação dos alunos.

A próxima e última sequência retrata o **momento de avaliação**, quando as alunas observadoras, Cida e Sáh, comentam o trabalho interacional e a argumentação desenvolvida pelos alunos debatedores. Esse momento, que poderia ter sido só de avaliação, cede espaço também à participação dos debatedores, tornando o momento de avaliação em um grande diálogo entre as partes envolvidas, o qual alarga e reafirma o trabalho mais cooperativo e crítico-reflexivo dos alunos, evidenciado no debate da sequência 12.

### **Extrato 13: momento de avaliação dos observadores**

- 001 Cida: My time now? I guess that about the first question = your opinions  
 002 were almost the same / both of them were wrong / right? But  
 003 Sedgewick was more wrong than Mr. Hundert / I do agree with you /  
 004 but I think it's not the teacher's job to: ? / ah / what's the word?  
 005 It's er /  
 006 John: Mold I think /  
 007 Cida: Yes / mold / mold the students' character = but he can help /  
 008 John: I don't think this stuff of education / you really learn at school / you  
 009 learn more at home with your parents /  
 → 010 Cida: Yeah / but you know / teachers have to make choices that cannot  
 011 look right = or are not right / um / I think the teacher saw that  
 012 Sedgewick needed more /um / help than Martin Blythe = so I don't

- 013 think he was completely wrong / er... about Sedgewick / I don't think  
 014 this argument that he: cheated because he had no love from his dad  
 015 is good / I mean / the second time Sedgewick was a man / he can't  
 016 justify his act because he had a bad father = I know many people  
 017 who have awful parents and they're really good persons / so I don't  
 018 agree when you say what he did is justified /
- 019 Sáh: I do agree with Cida / Sedgewick didn't take advantage of the  
 020 opportunity the teacher gave/ his attitude is not justified to me / I  
 021 don't agree when you said / er... / he made an effort to: study / he  
 022 spent more time copying the answers than studying / I think he's  
 023 dishonest and has no: character at all / as Lelê said he just wants to  
 024 win to win at any cost just like his dad / About Mr. Hundert / I agree  
 025 with Cida again / I think he really wanted to: / um / see a change /  
 026 you know / when he saw a small change in him / he was really  
 027 motivated / ah /
- 028 Pete: He believed he could mold Sedgewick's character and teach him  
 029 some values /
- 030 Sáh: Yes / he tried to help him / but I agree he was not / um / he did not do  
 031 right with Martin / he made his choice / About the third question? I  
 031 don't quite agree with some of the things you said /
- 032 John: The jungle part?
- 033 Sáh: Yes / even when you're young / you don't need to make mistakes to  
 034 be happy / and have success /
- 035 Bob: But you've got to agree that if money doesn't bring happiness / it  
 036 helps /
- 037 Sáh: You're saying that if you are rich / if you get a lot of money / you'll be  
 038 a happy person / I don't think so / um / I don't buy this idea of / um / I  
 039 will succeed no matter what / I don't want to live in a jungle / I know  
 040 the world is a jungle / there are many people who think like you / I  
 041 don't [1]
- 042 Cida: About the third? What's the real world? I guess / um / people that say  
 043 the world is a jungle think that the world is bad and they strong  
 044 believe that bad attitudes work and are worth / but their attitude only  
 045 makes it worse / I believe our generation should try to behave in a  
 046 different way / I don't think cheating is cool and I don't believe in this  
 047 loser talk /
- 048 Prof: Can I say something? Do you think Mr. Hundert is a loser because  
 049 he's a teacher? ((risos))
- 050 Sáh: I don't think Mr. H. is a loser / He is not as rich or successful as  
 051 Sedgewick / but he's happy the way he is / with his values and ideas

- 052 about teaching /
- 053 Lia: When Mr. Hundert looks at himself in the mirror / he'll be able to say  
054 that he did his best = he did a good job / he made a difference / he  
055 failed with Sedgewick but not with the other students /
- 056 Lelê: Sedgewick will not be proud of his life when he becomes older
- 057 Bob: But I don't think he cares much about that / he wants to win the  
058 election and become a powerful guy / he doesn't give a / you know  
059 the word / to: people's values and all that /
- 060 John: Yeah / this is so / because Sedgewick was raised by a dad / I think /  
061 who taught him to win no matter how / I think everyone is born with  
062 some values and stuff / but it depends on your choices / I mean /  
063 your right choices / if you want to be successful = you have to work  
064 for it / make an effort and not just cheat /
- 065 Cida: In the end / Mr. Hundert will laugh more
- 065 Bob: Do you really think so?
- 066 Cida: I do = what good thing Sedgewick did in his life? NOTHING = he's  
067 not a good example for his son / he's a liar / he's always pretending /  
068 so it doesn't matter if Mr. Hundert is poor = but he's proud of being a  
069 teacher / um / he did his best as a teacher = he was a friend of all of  
070 them = he taught them principles and they respected him /
- 071 Bob: But the real world is Sedgewick's
- 072 Pete: Yes / the values nowadays are money and power
- 073 Lia: [No no no
- 074 John: [I think
- 075 Sáh: [but you
- 076 Joe: (?) ((o debate continua, com várias falas sobrepostas até o sinal  
tocar)) / /
- 077 Prof: Do you think the debate worked well? ((após o sinal))
- 078 AA: Yes ?
- 079 Lelê: Nossa? Foi um debate mesmo /

Como no trecho anterior, a interação acaba envolvendo o grupo como um todo, transformando o momento de avaliação dos alunos observadores em um “grande diálogo” que certamente contribui para a caracterização da sala de aula num espaço de discussão e participação ativa, de engajamento no diálogo com o outro, de atenção às contribuições dos colegas, mas, sobretudo, de avaliação dos posicionamentos e argumentação projetados por esses alunos. As duas alunas que operam como observadoras da primeira fase do debate têm uma participação

muito engajada e fazem com que os colegas fiquem atentos aos seus comentários, como indicam minhas notas de aula:

A turma parece estar bem interessada na segunda parte do debate também. Alunos mostram-se bastante atentos aos comentários das observadoras, que têm uma participação muito engajada: resumem as opiniões dos debatedores, tecem comentários pertinentes sobre os argumentos e posicionamentos enunciados, expressam opiniões e contra-argumentam. As alunas lançam mão de expressões conversacionais, tais como “*I do agree with, I don’t think so, I don’t quite agree, I don’t buy this idea*”, para expressar opinião e marcar os *footings* de avaliação. Aqui, mais uma vez, o fluxo interacional se assemelha ao de uma conversa informal, em uma reversão significativa dos padrões interacionais mais típicos de sala de aula. Também, os alunos tinham um bom controle do gerenciamento do debate, sem recorrer à professora em nenhum momento.

De fato, as duas alunas que operam como observadoras dão prosseguimento à atividade conversacional de forma bastante dinâmica e crítica, projetando em suas falas *footings* de avaliação, os quais desvelam juízo de valor positivo e negativo frente aos enunciados dos colegas. A aluna Cida toma o turno de fala (linha 1: “My time now?”) e chama para si a tarefa de iniciar os comentários avaliativos sobre as questões discutidas pelos debatedores. Sua fala, enunciada em tom bastante assertivo (linhas 1-5), traz sua posição de concordância acerca dos argumentos dos colegas frente à primeira pergunta: qual dos dois personagens teria agido de forma mais errada ou apresentado um comportamento menos ético. A fala de Cida desencadeia o engajamento discursivo do aluno John que se alinha com o posicionamento avaliativo da colega, compartilhando com ela o turno (linhas 6-10). A fala de John não só favorece a expressão da argumentação da colega ao retroalimentar sua fala, fornecendo a palavra correta “*mold*” (linha 7), como também complementa o ponto levantado por ela (linhas 8-9): o de não ser o objetivo fulcral das atribuições do professor a formação do caráter dos alunos, sendo esta uma função educacional inerente predominantemente aos pais.

Cida retoma o turno na linha 10 e complementa sua avaliação sobre os posicionamentos e justificativas dos debatedores acerca do comportamento nada ético de Sedgewick Bell na trama e o ato de adulteração da nota desse aluno pelo professor, o qual impediu que o aluno, Martin Blythe, passasse para a fase final da competição. No que tange às razões apresentadas para justificar os atos do aluno Sedgewick Bell, Cida enquadra a argumentação dos debatedores como pouco consistente, pois, entende, com base em seu conhecimento de mundo e

background sociocultural, que a falta de retidão do personagem não deve ser atribuída exclusivamente à sua criação e à falta de atenção e amor de seu pai (linhas 13-16). Os enunciados que se seguem (linhas 16-18) têm como fio condutor marcar sua posição de não concordância e, para tal, traz sua própria voz, com base em experiências passadas, para ilustrar o fato de conhecer pessoas cuja péssima criação não corrompeu seu caráter. O tom avaliativo de seus enunciados se traduz linguisticamente por meio de comentários lançados em tom enfático, com elevação expressiva no tom de voz e no uso de marcadores discursivos que ensejam discordância, marcados em negrito a seguir: “**so** I **don’t think** he was completely wrong / er... about Sedgewick / I **don’t think this argument** that he: cheated because he had **no: love** from his dad is good”.

Imediatamente após o longo turno avaliativo de Cida, Sáh, se autosseleciona e toma o turno de fala (linha 19). Os enunciados da segunda observadora complementam e dão legitimidade aos pontos focalizados pela primeira. Sáh, em um turno bastante longo, elenca alguns argumentos e justificativas dos debatedores com os quais ela rivaliza (linhas 19-27), deixando transparecer claramente sua posição de reprovação à falta de retidão de caráter do personagem Sedgewick Bell. Em seguida, ela traz a voz da aluna Lelê para respaldar sua argumentação, usando as mesmas palavras da colega (“he just wants to win to win at any cost”) com o objetivo de destacar o traço marcante da personalidade de Bell - o querer vencer e se dar bem a qualquer custo. Linguisticamente, Sáh marca seu *footing* de crítica e de negação das ações desse personagem por meio de uma série de elementos discursivos: recursos prosódicos, em especial, palavras e frases ditas em tom enfático e com elevação do tom de voz e cujo sentido deixa desvelar juízo de valor negativo (linha 23, “dishonest and has **no: character at all**”), emprego de repetições (linha 24, “wants to win to win at any cost”) e marcadores de emissão de opinião que ensejam posicionamento de discordância (linhas 20-21, “his attitude is **not justified** to me” e “I **don’t agree** when you said”).

Assim como na sequência anterior, esta foi pontuada por modos de ação conjunta, com os alunos assumindo a posição de ouvintes atentos e bastante participativos do momento de avaliação de suas falas. A partir da linha 28, vários debatedores se engajam na discussão e colaboram com as observadoras na construção do piso conversacional. Os enunciados dos alunos Pete (linhas 28-29), John (linhas 32, 60-64), Lia (linhas 54-55) e Lelê (linha 56) se somam aos das

alunas observadoras e contribuem de forma efetiva para a configuração de um *ethos* colaborativo e de apoio mútuo expresso no uso de expressões de concordância e de retroalimentação de suas falas (John, linha 32). Como podemos observar, ao longo dessa sequência, o sequenciamento de enunciados que se reforçam mutuamente, proferidos pelos alunos supracitados em respaldo aos das observadoras, atua na projeção de *footings* de crítica e de sustentação de valores éticos. Posicionamento que rivaliza com o do aluno Bob que, mais uma vez, não se abala com os argumentos dos colegas e se mantém firme em seu *footing* de respaldo às ideias e atitudes de Sedgewick Bell acerca de ética, moralidade, competitividade e do valor do dinheiro nos dias de hoje. Linguisticamente, a certeza do conteúdo proposicional de seus enunciados transparece de forma clara, quando Bob, em resposta à fala de Sáh (linhas 33-34), faz uso do marcador epistêmico com valor de certeza “**But you’ve got to agree that**” (linha 35), seguido de oração condicional “**if money doesn’t bring happiness / it helps**”, que ajuda a exprimir a atitude do falante em relação à verdade de sua afirmação.

A interação acima dialoga com a anterior no que concerne à criticidade das falas dos aprendizes e ao embate travado entre os alunos na defesa de seus pontos de vista. Cabe aqui atenção especial à fala avaliativa das observadoras pelo arsenal de sentidos que seus enunciados convocam. Sáh, por exemplo, em sua fala nas linhas 37-41, lança mão de expressões que deixam bem claro seu posicionamento em relação ao ponto destacado pelo aluno Bob no turno anterior: a crença de que se dinheiro não traz felicidade, com certeza, ajuda (linhas 35-36). A aluna sinaliza ainda que não compra a ideia do sucesso a qualquer custo, defendida por Bob. Em seguida, ela fecha o turno de forma enfática ao dizer “**I don’t**” (linha 41), não se alinhando ao pensamento compartilhado por muitas pessoas de termos que seguir a lei da selva para obtermos sucesso.

Na sequência, Cida toma a palavra (linha 42) e traz à baila suas reflexões acerca do ato de colar e da questão de qual seria o mundo real: o do aluno ou o do professor. Para sustentar sua fala, ela lança mão de uma série de argumentos de ordem sociocultural ao criticar a perspectiva compartilhada por muitas pessoas de que condutas impróprias e antiéticas podem valer a pena no mundo de hoje (linha 44: “they strong believe that bad attitudes work and are Worth”), além de pontuar razões mais especificamente pessoais (linha 46, “I don’t think cheating is cool and I don’t believe in this loser talk”), para justificar seu posicionamento. É interessante

ainda observar que a aluna chama para os jovens de sua geração a responsabilidade de mudar esse panorama (linhas 45-46). Nesse processo de ação e reação contínuo, perceptível ao longo das interações descritas, cada aluno deixou desvelar seu ponto de vista e reflexão crítica sobre os temas discutidos, uma vez que suas falas não foram vazias ou reproduziram sentidos acriticamente. Nas trocas interacionais focalizadas, cada enunciado proferido constituiu uma resposta ao que foi dito, bem como provocou outras réplicas (BAKHTIN, 2003). Para a educação, esse embate de vozes é de fundamental importância para a formação dos alunos como sujeitos crítico-reflexivos, pois, é justamente a diferença entre os interactantes que provoca diferentes posicionamentos e aponta para formas diversas de ver e entender o mundo (STAM, 2000).

O fecho dessa sequência, com o enunciado avaliativo de Lelê sobre o debate (linha 78), dá bem a medida da importância atribuída pela aluna à atividade conversacional, a qual se aproxima de uma conversa cotidiana, em uma reversão significativa dos padrões interacionais mais típicos de sala de aula. O uso da interjeição “**Nossa?**”, seguida da frase “**Foi um debate mesmo**”, dita de forma bastante espontânea e enfática em português, serve para descrever sua surpresa e empolgação em relação à participação ativa dos colegas na dinâmica que acabara de terminar. Atribuo essa percepção da aluna ao fato de que, na aula em questão, os alunos puderam interagir com os colegas com total liberdade e utilizar a língua inglesa para expor seus pontos de vista, sem qualquer tipo de interferência da professora. Creio que foi justamente esse papel mais ativo, aliado à temática da discussão e à possibilidade de dividir as ideias e valores com os outros colegas, que proporcionou essa prática conversacional diferenciada, a qual dialoga com as teorias dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) e promoveu mudanças significativas no quadro de desinteresse desse grupo.

De fato, essa última dinâmica, que se diferenciou das outras por não contar com a presença do professor como mediador do processo, mostrou um alunado bastante participativo, mais argumentativo e totalmente autônomo. Tal percepção fundamenta-se no fato de os aprendizes terem atuado de forma ativa e espontânea no gerenciamento do debate, criando envolvimento, abrindo e fechando o tópico e negociando coletivamente os significados sobre as ações e atitudes dos personagens da trama. Além disso, as atividades empreendidas, nas microcenas 4 e 5, serviram de base para promover inúmeras interações envolvendo as

experiências e conhecimento de mundo dos alunos. Foi essa prática repetida que levou, paulatinamente, os alunos a terem tanto uma participação mais ativa nas dinâmicas quanto uma postura mais crítico-reflexiva frente aos temas discutidos (FABRÍCIO, 2011).

É possível, portanto, após a análise do movimento 4, chegarmos a considerações importantes acerca do repertório de ações dos alunos-professora que estão em sintonia com sentidos menos convencionais e apontam não apenas para a reconfiguração da identidade descritiva da sala de aula em foco, como também para a projeção de novos papéis (Sarangi, 2010) para professores e alunos no processo interacional. Passo, então, no próximo capítulo, a dialogar com os resultados dos quatros movimentos descritos, a fim de responder minhas perguntas de pesquisa.