

Negociação da imagem, estratégias discursivas e novas tendências nas práticas interativas em aulas de inglês como língua estrangeira

Poliana Pimentel Silva (SILVA, Poliana P.)
Mestre pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL
poli.pimentel@yahoo.com.br

Roseanne Rocha Tavares (TAVARES, Roseanne R.)
Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL
tavaresroseanne@gmail.com

Resumo

Este trabalho está inscrito no âmbito das pesquisas qualitativas sobre linguagem, que têm como objetivo analisar as práticas interativas do discurso no contexto de sala de aula e o processo de negociação da imagem durante as aulas de Língua Inglesa promovidas em uma turma de graduação do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Os pontos centrais da pesquisa têm como base reflexões sobre língua, interação e ensino diante dos princípios teóricos da Sociolinguística Interacional. Com a análise das aulas, percebeu-se a relevância da criação de atividades que provocassem o comprometimento do aprendiz durante as discussões. Mesmo que a imagem dos envolvidos necessitasse ser negociada, o uso das estratégias discursivas identificadas nas aulas possibilitou uma maior integração das professoras com os alunos durante as atividades interativas.

Palavras-chave: negociação da imagem; estratégias discursivas; práticas interativas; sala de aula de LE

Abstract

The present paper is inserted in the qualitative research perspectives that aim to analyze the practices of interactive discourse in specific contexts and the negotiation images in English activities, promoted with a group of students in an undergraduate *Letters* course at the Federal University of Alagoas. The central points of the survey are based on discussions about language, interaction and education according to the theoretical principles of Interactional Sociolinguistics. By analysing the lessons, we observed the importance of creating activities that lead to the commitment of the learner in the discussions. Even when their image needed to be negotiated, the use of discursive strategies identified in the classroom has enabled a greater integration of teachers and students during interactive activities.

Keywords: face work; discursive strategies; interactive practices; FL classroom

Introdução

O estudo da relação comunicativa entre os seres humanos torna-se cada vez mais intrigante, principalmente no que concerne aos elementos que permitem a realização dessa interação. Acredita-se que a linguagem é o elemento mais relevante no processo comunicativo, pois, por meio dela, nascem as relações sociais que provocam reações entre as pessoas em situações interacionais. Acreditando que todo esse processo se desenvolve em um ambiente social, podemos afirmar que o estudo da linguagem, dentro de uma perspectiva sociointeracionista, está intrinsecamente ligado à vida social, e como objeto de investigação, pode ser visto como possibilidade de acesso, sem bordas e sem fronteiras, às ações discursivas realizadas pelos indivíduos diante de diferentes aspectos culturais (SIGNORINI, 2006).

A Sociolinguística Interacional permite a análise linguística junto aos fenômenos interacionais que emergem em cenários de interação face a face. Nessa linha, dois teóricos assumem uma forte influência: o sociólogo Erving Goffman (1981), que volta o seu olhar para os fenômenos de interação face a face em contextos sociais, e o antropólogo John Gumperz (1982), que sustenta a idéia que no encontro social as convenções contextualizadas são realizadas em discursos situados (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). Além deles, há os linguistas Penelope Brown e Stephen Levinson, que tentam dar continuidade ao estudo da interação desenvolvendo a concepção de polidez, acreditando que a sua utilização pode estabelecer uma relação estreita entre a noção de face e os desejos e necessidades dos envolvidos em um evento discursivo.

Este texto desenvolve-se tendo como base as seguintes perguntas que nortearam uma pesquisa-ação por nós desenvolvida: Como ocorre a negociação da imagem entre professor e aprendizes durante as aulas de língua inglesa? Quais as estratégias discursivas encontradas durante as práticas interativas? De que forma as novas tendências de ensino podem ajudar no comprometimento dos alunos durante os eventos de fala?

Esse olhar para o estudo da língua em uso revela a importância de se investigar o fenômeno da negociação da imagem entre os participantes e suas relações no contexto institucional. Os resultados de estudos nessa área nos ajudam a refletir sobre o uso das estratégias discursivas na tarefa de negociação da imagem como forma de aproximar ou distanciar os indivíduos no ambiente interacional como a sala de aula (GALEMBECK, 2008; FÁVERO, 2008; TAVARES, 2007).

Fundamentação teórica

A negociação da imagem em contextos interacionais

Todo contato social pode ser ameaçador, dependendo de como o indivíduo constrói a própria imagem diante dos outros, pois, sendo a comunicação humana de natureza interacionista, sempre se está tentando negociar e preservar uma imagem social construída em um contexto situacional de fala. Em sua obra, *A representação do Eu na vida cotidiana*, o sociólogo Erving Goffman (2008) descreve situações concretas do cotidiano dentro do que ele chama de uma perspectiva teatral, mostrando como o ser humano se apresenta em diversos contextos sociais na presença de outras pessoas. Aspectos comuns no diálogo do dia a dia, dentro dessa perspectiva, passam a ser passíveis de estudos científicos, ajudando, assim, a entender como os indivíduos constroem seus significados sociais à luz do discurso do outro.

O discurso não acontece de maneira aleatória, existem rituais que são seguidos e que ajudam (ou não) a harmonizar a interação. A concepção de análise do discurso expressa por Brown e Yule (1983) está ligada a análise da língua em uso. Como tal, não pode ser restrita às formas independentemente de descrição lingüística, do objetivo ou função a que são designadas a servir nos assuntos humanos.

Desse modo, Goffman (2008) primeiramente descreve o evento comunicativo¹ envolvendo um indivíduo desconhecido diante de um grupo de pessoas. Sendo a sala de aula um espaço onde se estabelecem as relações entre professor e alunos, podemos afirmar que o discurso que se realiza nele pode ser identificado através de estratégias discursivas, a fim de conduzir, da melhor forma, a interação entre os envolvidos.

No contexto de sala de aula de língua estrangeira (LE), o aprendiz normalmente não é aquele que detém o controle dos turnos. Por mais que o professor apregoe um ambiente interativo, “este ainda regula o acesso ao discurso devido a sua posição e à função social que ocupa” (DIJK, 2008, p. 21), ou seja, o poder dado ao professor é caracterizado como uma posição social que lhe foi dada e não meramente como poder pessoal. Portanto, é através dessa perspectiva que se pode pensar que a constituição dos grupos sociais só se dará a partir do contato e da relação entre os indivíduos em ações estruturalmente organizadas e sequenciadas.

¹ Em alguns momentos neste artigo usaremos os termos *eventos discursivos* ou *eventos de fala* por acreditarmos que possuem o mesmo sentido.

Acreditamos que não podemos analisar as relações discursivas entre os indivíduos sem levar em consideração o uso da linguagem em suas práticas sociais. Assim sendo, a Sociolinguística Interacional busca interpretar o uso real da língua, interpretar os elementos discursivos que ajudam a entender o lugar social em que o indivíduo está falando em contextos situados e está também interessada em explicar por que falamos de modo diferente em diversos contextos sociais e “identificar a função social da língua(gem) e as diversas formas de expressar os significados sociais” (HOLMES, 1992, p. 1). Para os estudos sociointeracionistas, isso implica um forte avanço no que concerne ao novo olhar que se inclina sobre a análise do discurso em eventos imediatos da fala no ensino de língua estrangeira.

As novas tendências no ensino de LE

Em vários estudos contemporâneos, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem se mostrado algo complexo, pois não se permite mais entender esse evento como uma simples atividade de transmissão de informações gramaticais. Entende-se que o aluno deverá desenvolver o desempenho de uma nova língua, junto a novos aspectos sociais, como um novo modo de agir e de pensar, como postula Brown (1994). Novo modo de agir e de pensar porque a sociedade contemporânea exige novas posturas e, no que concerne ao professor, a busca de novas práticas de ensino que incluam os aprendizes em um ambiente interativo.

Não podemos também interpretar a abordagem gramatical como forma errônea de se ensinar a língua, como bem afirma Almeida Filho (2007). Não se trata de se construir uma “imagem maniqueísta entre o bem e o mal” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39); o real propósito é diferenciar alguns princípios pedagógicos que valorizam o ensino de uma LE em seu contexto real. É importante salientar que a abordagem interacionista propõe o desenvolvimento de uma competência/desempenho linguístico e a construção de uma relação social que se propaga quando professor e aprendizes se encontram diante uns dos outros em eventos discursivos.

Cada vez mais fica evidente a necessidade de explorar a função social do ensino de línguas para que o aluno possa reconhecer no outro o seu lugar no mundo. É através do conhecimento que ele é capaz de produzir sentidos, ao mesmo tempo interferindo na sociedade em que se encontra. O ensino de língua inglesa, ou de qualquer outra língua estrangeira, possibilita a compreensão da sua importância no mundo globalizado com

que nos deparamos hoje, além do reconhecimento das diversidades e de novas identidades.

De acordo com Tavares (2006), o indivíduo pode elaborar seus conceitos de realidade, protegendo-se de um possível caos. Se conhecer a si mesmo depende da relação que se estabelece com o outro dentro de um contexto interacional, podemos revelar, no âmbito do ensino de língua estrangeira, o incentivo a abordagens socioculturais da língua estudada (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009; KRAMSCH, 1993). De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009, p. 98), a “concepção de linguagem associada à realidade social leva a uma (re)significação da aprendizagem e ensino de língua estrangeira”. Assim, passa-se a enxergar o aprendiz como aquele cheio de ansiedades, desejos, dificuldades, com características e costumes próprios.

As práticas interacionais imbricadas ao ensino e aprendizagem de LE demonstram que há, sim, contribuições significativas no desenvolvimento dos indivíduos nesse processo. Quando as aulas de língua inglesa ultrapassam o ensino dos aspectos estruturais, os indivíduos tendem estar mais envolvidos nas atividades, conseguem entender diversos comportamentos em diferentes contextos, e evitamos que os alunos se sintam “envergonhados” nas suas produções (RAJAGOPALAN, 2003). Quando desenvolvida uma prática de uma língua estrangeira, entendemos que com ela o aprendiz atuará diante de sua percepção de mundo, ultrapassando, dessa forma, a concepção de língua como instrumento comunicativo.

Apesar das contribuições exercidas pelos aspectos interacionais no ensino da língua inglesa, ao mesmo tempo, é preocupante a forma como estão sendo trabalhados com os aprendizes. Podemos mencionar a ênfase dada, tanto por parte do professor como dos livros didáticos, aos costumes e valores de países como os Estados Unidos e Inglaterra, devido à posição hegemônica que estes ocupam no cenário mundial. O que se deve enfatizar é que a língua inglesa está na condição de língua internacional. Atualmente, nos deparamos com uma língua miscigenada, influenciada por outros *Englishes*, que estão cada vez mais suscetíveis às mudanças sociais e renegociadas entre os povos que estão em contatos uns com os outros (RAJAGOPALAN, 2003, 2009).

Diante de tudo que foi exposto, acreditamos que ensinar uma língua estrangeira é permitir a inclusão dos aspectos gramaticais, culturais e interacionais dessa língua. Não sendo assim, poderemos afirmar que o ensino de línguas está baseado em uma “concepção descritiva”, sem significados e contextos, nos quais a língua não faz sentido, e sem valor social. Assim sendo, como defende Lima (2009), o

desenvolvimento de competência/desempenho comunicativo do aprendiz deverá estar associado às práticas interativas, o que o torna mais próximo da realidade da língua estudada, acabando no “destronamento” da imagem do falante nativo, como aquele que está acima do certo e do errado. Nessa visão, não há ganhadores ou perdedores, há, no mínimo, um indivíduo capaz de ver a sua realidade e a do outro em diferentes contextos sociais.

A sala de aula, vista como um cenário social é um ambiente favorável para análise da interação entre seus participantes, dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Um dos propósitos dos estudos discursivos anglo-saxônicos, como os das correntes de estudos Análise da Conversação e Sociolinguística Interacional, por exemplo, tem sido o de analisar e interpretar a interação entre professor e aprendizes dentro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. À medida que a humanidade caminha rumo a um futuro mais dinâmico, onde as fronteiras entre os povos se cruzam a apenas um alcance da mão e as informações ultrapassam a distância e o tempo, o cenário atual do ensino de LE reclama por práticas interativas, nas quais a valorização do conhecimento torna-se um veículo importante para a divulgação de outros novos conhecimentos.

A noção de valorização do conhecimento implica dizer que, enquanto professor de línguas, o papel crucial é exercitar a voz social e pessoal do aprendiz. De acordo com Kramsch (1993), aprender uma língua estrangeira significa pôr em exercício essas duas vozes, que, por sua vez, se unem no processo de socialização do discurso da comunidade e de desenvolvimento de letramento, como um meio de questionar e expressar seus pensamentos e comportamentos. As diferentes percepções entre o “eu” e o “outro” levam o indivíduo a busca por novas experiências, expressões, comportamentos. Além disso, a entender a si mesmo em um contexto diferente do outro.

Metodologia de pesquisa

Tendo como base as referências metodológicas da pesquisa-ação, o presente estudo foi realizado em uma turma conjunta de Língua Inglesa do quinto período (sistema semestral) e terceiro ano (sistema anual) do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Em todo o processo, quatro professoras/pesquisadoras estiveram

envolvidas nas atividades - uma graduanda, duas mestrandas e uma doutora - todas vinculadas ao mesmo grupo de pesquisa e desenvolvendo projetos distintos, porém, tendo o mesmo foco: a sala de aula de língua inglesa. Analisando o mesmo objeto investigativo, a língua(gem) em uso, as professoras observaram e atuaram, bem como refletiram sobre os aspectos teóricos e práticos durante o período de coleta e análise do *corpus* coletado.

Com o intuito de investigar as relações sociais e promover mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos, Kurt Lewin foi considerado o criador de uma nova forma de pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais: a pesquisa-ação (ANDRÉ, 2004, p. 31). Essa linha de pesquisa concebe a noção do pesquisador inserido dentro do contexto pesquisado, assumindo uma nova postura diante do processo que se investiga, passando a perguntar “sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido” (BARBIER, 2007, p. 18).

Seguindo essa orientação metodológica, as aulas ocorreram uma vez na semana com duração de duas horas e foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2009. O livro adotado pelo curso corresponde ao *Top Notch*. Também, algumas atividades foram criadas e escolhidas em conjunto pelas professoras, sempre buscando trabalhar os aspectos comunicativos da língua inglesa nas atividades gramaticais ou nas leituras de textos, mas sempre se baseando nas reflexões e análises obtidas do retorno dos alunos nas aulas anteriores.

Como se tratava de uma pesquisa que envolvia a gravação em áudio, pedimos a autorização dos alunos através de um termo de compromisso e também que cada um escolhesse um nome fictício como forma de manter o anonimato. Sendo assim, durante a análise dos dados, nos referiremos aos seguintes alunos como: Teófilo (T), Branca Rosa (B), Fernando (F), Renata (R), Isabel (I), Joaquim (J), Luiza dos Anjos (L) e Sofia (S). A turma observada era composta de 10 alunos, dos quais cinco encontravam-se no sistema acadêmico antigo (anual) e cinco no sistema atual (semestral), porém dois alunos não compareceram às aulas durante o período de pesquisa.

Resultados

O uso das estratégias discursivas em aulas de língua inglesa

Na pesquisa, tanto as professoras quanto os alunos tentaram, de certa forma, negociar suas imagens, fazendo uso de estratégias discursivas e tendo em mente o lugar institucional em que se encontravam – a sala de aula. Toda negociação está calcada em pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), utilizadas pelos participantes com o propósito de conduzir, manipular ou modificar o evento discursivo. No estudo de Tavares (2007), sobre as estratégias discursivas, além das estratégias de convívio e pedagógica encontradas pela autora nas interações por ela analisadas, identificamos, na atual pesquisa, as estratégias discursivas de interação e de defesa. Desse modo, vejamos as análises nos tópicos a seguir.

Estratégia pedagógica

As atividades nesse âmbito estão caracterizadas pelo controle do professor durante o curso tomado nas atividades, que, por sua vez, são guiadas pelo discurso instrucional adotado pelo mesmo. Segundo Tavares (2007), esse tipo de discurso é utilizado como forma de expor regras, combinados, explicações do conteúdo e instruções para o andamento da aula. Nessa perspectiva, fica claro o objetivo a ser alcançado. Por isso, o professor na maior parte do tempo distribui os turnos de acordo com os seus propósitos. Dentro dessa prática discursiva, perpassam algumas marcas que remetem às estratégias de convívio. Essa ação acontece quando o aluno influencia no desenvolvimento da atividade abordada pelo professor. No trecho a seguir, fica evidente a situação exposta nesse parágrafo:²

Exemplo 1:

Linhas [380 – 392]

380. P: more tasks about greeting. It's a introducing yourself. How do you introduce yourself in Portuguese? Joaquim?
J: (xxx)
P: tell me some examples in Portuguese if you prefer.
J: Olá tudo bem? Eu sou Joaquim, como você vai? (xxx)
P: É uma forma de se apresentar outra forma de vocês se apresentarem.

² As normas de transcrição encontram-se em anexo.

J: (Como os alunos demoram muito a responder Joaquim tenta dar outro exemplo) (xxx).
P: <@Você não você já falou demais@>
J: <@ ok @>
Ax: <@@@>
P: <@ Desculpa o corte@>. *Quero outras pessoas que não falaram
392. ainda. Tem gente muito calada vamos lá!*

Durante o fluxo da aula, Joaquim (J), percebendo a demora dos seus colegas em concretizar o pedido feito pela professora, se disponibiliza a dar mais exemplos sobre as formas de se apresentar em uma conversa. Nesse momento, a professora “rouba” o turno do aluno, ficando em evidência o tratamento da imagem postulada por Goffman (1967) como *intermudança*. A seqüência mencionada ocorre da seguinte forma: primeiro ocorre o *desafio*, a professora desestabiliza o ambiente com a tomada de turno do aluno (388) <@Você não você já falou demais@>. Em seguida, a professora se autopenaliza (391 – 392) P: <@ Desculpa o corte @>. *Quero outras pessoas que não falaram ainda. Tem gente muito calada vamos lá.* Segundo Goffman, com essa ação o indivíduo tenta resgatar a estabilidade que por alguns instantes foi perdida, e finaliza a seqüência com a aceitação do pedido de desculpas pelo ofendido (linha 389) J: <@ ok @>, que é identificado pelas risadas do aluno.

A interrupção feita pela professora está ligada a um poder social (DIJK, 2008) conferido a ela dentro do contexto educacional. Nesse fragmento observamos como a professora exerce seu poder sobre o evento discursivo e a distribuição dos turnos. O poder, de acordo com Dijk (2008, p. 21), não pode ser definido “como de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização”. Nesse caso, a autoridade da professora é regida pela posição que o contexto social lhe confere.

Estratégia de convívio

Segundo Tavares (2007), a estratégia de convívio na negociação da imagem remete à manutenção e à harmonia da sala de aula. Esse tipo de estratégia ajuda a mitigar o discurso instrucional. No que tange à negociação da imagem entre professor/aluno, a estratégia discursiva de convívio ajuda a criar um ambiente menos “ameaçador”. Por outro lado, podemos pensar que quanto mais houver contato entre os participantes, mais suscetíveis às ameaças estarão as imagens dos falantes. Desse modo, o aluno terá possibilidades de interferir no discurso, pois o professor possibilita este tipo

de abertura; porém, não significa dizer que não há em alguns momentos a presença de uma seqüência instrucional (IRA) (SINCLAIR; COULTHARD, 1975), pois, na verdade, o professor é ainda aquele que mantém o controle dos turnos.

No trecho do exemplo 2 veremos algumas marcas discursivas que indicam o envolvimento do professor com alunos.

Exemplo 2:

Linhas [319 – 333]

319. T: como vai?

P: como vai? tudo bem?

T: tá bem?

P: tá bem?

J: Aí minha filha tá boinha?

Ax: <@@@>

P: [ta boinha?] and she put the context, some people from the countryside say: “aí minha filha tá boinha?” see? Depend of the community, sometimes they say just a formal “boa noite”, “bom dia” (xxx) *Young and adolescent, what they usually use here in Maceió?*

J: E aí cara? Tá bem? Tá boa?

T: Tá ligado?

P: *Tem um tal de veio agora né?*

333. Ax: <@@@>

O trecho do exemplo 2 foi retirado de um momento da aula em que a professora discutia com os alunos as diferentes formas de saudar uma pessoa. Nesse trecho, percebemos três marcas discursivas que merecem a nossa atenção. O primeiro aspecto é caracterizado pelas brincadeiras e risadas (324 e 333) <@@@>. Esse recurso é muitas vezes utilizado com a finalidade de criar um ambiente de maior interatividade e aproximação entre os envolvidos, o que acontece, pois os alunos expõem vários exemplos sobre o tópico proposto. O segundo caracteriza-se pela generalização da pergunta feita aos participantes (329) *What they usually use here in Maceió?* Essa estratégia é utilizada com o objetivo de deixar os alunos mais “à vontade” durante a atividade que está sendo promovida, é uma forma também de preservar a própria imagem e a do outro. O terceiro é identificado pela marca discursiva (332) *né?*. Nesse caso, como o *ok?*, é uma forma de comprometimento usada pelo locutor em relação ao ouvinte. A interação, nesse trecho, acontece devido aos aspectos reais da vida dos alunos trazidos pela professora. Mesmo trabalhando uma língua estrangeira, os alunos são levados a resgatar diferentes aspectos de cumprimento em diversas comunidades locais.

Estratégia de interação

A estratégia de interação é usada como forma de envolver os alunos durante os eventos discursivos. Seguindo essa perspectiva, o ensino de uma língua estrangeira calcado em atividades interacionais pode promover um maior envolvimento entre os alunos durante as aulas de LE. Esse tipo de abordagem influencia positivamente o fator afetivo dos aprendizes, dando suporte para a aquisição da língua alvo. Assim sendo, durante as aulas analisadas neste trabalho, observamos algumas expressões usadas pelas professoras/pesquisadoras como forma de envolver os alunos. Algumas delas são: “*Is it interesting?*”, “*What else?*”, “*What do you think?*”, “*Do you know about...?*” dentre outros.

Na situação analisada, a professora discute com os alunos sobre o modo de vida dos *Tuaregs*³, visto que o texto abordava o comportamento cultural desse povo. Para dar início a uma discussão, a professora elaborou algumas questões norteadoras para auxiliar na leitura, de modo a se explorar melhor o texto. Vejamos este momento no exemplo 3:

Exemplo 3:

Linhas [319 – 333]

130. P: [...]have you heard about the Tuareg people before? It's related to the first one. [...]
Have you heard anything about Tuaregs before reading the text?
S: (++++) No.
P: Did you know about this people?
J: Zeca Camargo showed something about the Tuaregs
P: *Who?*
J: Zeca Camargo.
P: *Does he?*
J: Humrum, in Fantástico. ((fala incompreensível))
P: *Do we have anything similar in our rituals, costumes of food and drink that relate to emotions, to life?*
F: (++) Flowers
P: Sorry?
F: Flowers, some flowers are used to some kinds of (...) I don't remember (...)
P: Here? In Brazil?
F: Yes.
P: Just flowers. Red roses we give when we are in love, usually. [...] we give when some
152. people die, usually, is related.

³ Chamados também de Kaltamāshaq, são nômades pastorais que vivem em uma área centralizada no norte do Mali, além de toda a extensão do Saara ao Níger, Argélia, e até mesmo na Líbia .

Como forma de ampliar a discussão sobre a vida dos *Tuaregs*, a professora inicia o evento com a seguinte pergunta (130) *Have you heard anything about Tuaregs before reading the text?* Joaquim responde, remetendo a uma reportagem vista em um programa brasileiro de TV sobre os mesmos. Percebe-se nesse momento que a pesquisadora intensifica o interesse pelo que o aluno está relatando como uma forma de preservar sua imagem positiva (137) *Who?* (139) *Does he?* (estratégia de polidez positiva nº 3). Levando esse momento em consideração, a professora estende a discussão, tentando fazer uma ligação entre a cultura trabalhada com a cultura da língua materna (141) *Do we have anything similar in our rituals, costumes of food and drink that relate to emotions, to life?*. A ação da professora é vista, na perspectiva de Kramsch (1993), como um processo de criação de novos espaços culturais. Na visão dessa autora, o ensino e aprendizagem de uma LE torna-se uma ação dupla, na qual o aprendiz exercita uma voz pessoal e social, além de ver nesse caminho a possibilidade de o aprendiz construir “seus sentidos pessoais nas fronteiras entre os sentidos do falante nativo e sua própria vida diária” (KRAMSCH, 1993 p. 238).

Nota-se, nesse excerto não somente a interação entre professora e alunos como entre aluno e aluno (147) e (148). Os alunos sentem-se à vontade para trazer à tona o modo como alguns costumes são utilizados dentro da cultura da língua materna em comparação com a língua estrangeira estudada, tornando um ambiente menos ameaçador, pois não há indicação de quem deverá responder, mas a generalização das perguntas (BROWN; LEVINSON, 1987), como feitas pela professora.

Estratégia de defesa

A estratégia de defesa foi encontrada em alguns momentos nas aulas analisadas. A referida estratégia foi usada na maior parte pelos alunos como forma de resguardar suas imagens, fato ocorrido através do uso da língua materna durante as discussões que aconteceram nos eventos de fala.

Quando o aluno recorre ao uso da sua própria língua em uma aula de LE, podemos afirmar que vários fatores estão envolvidos na sua realização. Entende-se que “sentimentos como ansiedade, inibição, insegurança, medo de arriscar, introversão, receio e críticas, baixo grau de autoestima, falta de interesse/motivação, tédio, irrelevância do tópico, podem contribuir para o perfil de um aluno silencioso em sala” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 102). Todos esses elementos levam o aprendiz a

arriscar menos, e no que diz respeito ao ensino de LE, a visão de falar e pronunciar corretamente ainda está ligada aos métodos de pergunta e resposta que não davam margem ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno dentro da realidade social e cultural em que este estava inserido. Em uma visão sociointeracionista, os alunos são chamados a participar e a compartilhar conhecimentos durante as aulas; porém, cometer erros ainda significa “arranhar a face ou imagem pública de uma pessoa na interação com o outro [...], pois a relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder e de exposição do *self* perante o outro” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 98).

Em alguns trechos analisados, percebemos o uso das estratégias de defesa usadas por alguns alunos como forma de evitar qualquer tipo de ameaça. O trecho é referente à aula do dia 2 de abril de 2009. Nessa aula, a professora dá continuidade ao texto “*greetings in the desert*” e pede que duas alunas o leiam.

Exemplo 4:

Linhas [333 -345]

333. P: Let's continue reading the text. The next period... Isabel?

I: ((a aluna lê))

P: Another one. Fernando.

F: ((o aluno lê))

P: *Questions? Branca?*((a professora pede que Branca leia o outro trecho))

B: *eu não consigo.*

P: *yeah, you can.*

B: ((a aluna lê))

341. P: *Good. Any questions?*

No exemplo 4, percebemos que Branca recorre a uma estratégia de defesa (338) ao falar *eu não consigo* na tentativa de preservar a própria imagem. Porém, a professora insiste que a aluna faça a leitura – (339) *yeah, you can.* – e a recompensa, através da expressão (341) *good*. Manter-se longe das discussões é uma maneira encontrada pela referida aluna de se resguardar. Com baseado no pensamento de Goffman (1967), Brown e Levinson (1987), remetem ao estudo da negociação da imagem e de território ligado ao fenômeno da polidez, nascendo daí a concepção de *face negativa* e *face positiva*. Primeiramente, a face negativa é entendida como a vontade do indivíduo de possuir a liberdade de praticar ações e de dominar o território do “eu”, não sofrendo retaliação dos outros participantes; já a segunda concepção, a face positiva, consiste do

desejo da própria imagem ser desejada e aceita pelos interlocutores (FÁVERO, 2008, p. 308).

Manter-se longe das discussões é uma maneira encontrada pela referida aluna de se resguardar. De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009), a arte de interagir não é uma atividade trivial, são esforços exigidos que muitas vezes podem “custar caro” a alunos que não possuem familiaridade com a língua estrangeira e sua cultura. Dessa forma, exemplos como os da Branca Rosa podem ser considerados pelos membros da sala de aula como alunos que ficam, muitas vezes, à margem das atividades propostas durante os eventos de fala. Cabe ao professor delinear formas pedagógicas de tornar esse mesmo aprendiz um “participante pleno” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p.99). Nota-se, no caso descrito, que a utilização da estratégia discursiva de defesa usada pela aluna não é aceita pela professora. Na realidade, o propósito é estabelecer uma relação interpessoal com os aprendizes, envolvendo-os no processo de aprendizagem, no qual cada um deverá assumir o papel que lhe cabe.

Goffman (2002) revela que o falante, por vezes, quando envolvido em um evento discursivo, pode recorrer a desculpas para justificar a sua “quebra de fluência” (GOFFMAN, p. 138). Segundo o autor, expressões como “hoje não estou conseguindo falar” ou “estou sem voz” (sem estar), “não consigo” são formas de aproximar os outros envolvidos e fazer com que eles cooperem com as dificuldades encontradas pelo falante. No caso descrito, a aluna utiliza esse recurso para se manter longe das ameaças e espera ser entendida pela professora, o que não acontece, pois a professora a faz participar da aula.

Considerações finais

Ficou evidente em alguns dos trechos analisados, a autonomia dos alunos em iniciarem os turnos. Esse tipo de ação pode estar relacionado à escolha das atividades que suscitam aspectos de relevância social e cultural, e até mesmo ao lado pessoal dos alunos. Outro fator a ser considerado está ligado às estratégias usadas ao longo das aulas pelas professoras, buscando dar a voz aos alunos, por entender que são eles que devem, nos momentos de discussões, deterem o maior tempo da fala.

Diante das discussões teóricas e das análises apresentadas, podemos retomar as perguntas de pesquisa postuladas na introdução desse trabalho: Como ocorre a

negociação da imagem entre professor e aprendizes durante as aulas de língua inglesa? Quais as estratégias discursivas encontradas durante as práticas interativas? De que forma as novas tendências de ensino podem ajudar no comprometimento dos alunos durante os as práticas interativas?

Respondendo as duas primeiras perguntas, a negociação ocorreu através do uso das estratégias de convívio, pedagógicas (TAVARES, 2007), além das estratégias de interação e de defesa identificadas durante a análise dos dados. Utilizando as referidas estratégias, tanto os alunos como as professoras/pesquisadoras, através de atividades abordadas, puderam negociar suas imagens, quando em contato uns com os outros nos eventos comunicativos.

Remetendo à última pergunta, as atividades interacionais promoveram um comprometimento dos alunos nas propostas trazidas pelas professoras/pesquisadoras durante esse período de coleta de dados. Esses fatores estão ligados aos estudos contemporâneos sobre ensino de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2007; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009; KRAMSCH, 1993, 1998; LIMA, 2009; TAVARES, 2006, 2007) que abordam os vários aspectos sociais do inglês como língua internacional.

As novas tendências de ensino buscam ressaltar uma abordagem educacional crítica como elemento principal a ser utilizado e não aquele que permanece às margens na sala de aula. Entendemos, porém, que o caminho a ser percorrido em torno de uma abordagem interacional é lento, principalmente se considerarmos as conseqüências dos métodos tradicionais que ainda assombram o ensino de LE e que influenciam, ainda, o comportamento do aluno silencioso quando envolvido em atividades que dependem da sua participação.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p.39-44.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.11 ed. p. 15-33.

ASSIS-PETERSON, Ana A.; SILVA, Eladyr Maria N. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. n.11, p. 93-106.

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 17-23.
- BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 1-50.
- BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008. p.9-33.
- EDWARDS, Jane A.; LAMPERT, Martin D. (Org.). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- FÁVERO, Leonor L. A cortesia nas interações cotidianas. In: PRETI, Dino (Org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. v. 9, p. 305-353.
- GALEMBECK, Paulo T. Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: PRETI, Dino (Org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. v.9, p. 323-353.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006. Disponível em: <www.unisinos.br/publicações_científicas/images/stories/Publicações/Calid_v4n1/art07_garcez> Acesso em: 26 de abril de 2009.
- GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967. p. 5-23.
- _____. The interaction order. *American Sociological Review*, 1981. v. 48, p. 1-17.
- _____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-75.
- _____. Footing. In RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.
- _____. A situação negligenciada. In RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.
- GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 9-37.
- HOLMES, Janet. *An introduction to Sociolinguistics*. London/New York: Longman, 1992.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 233-259.

LIMA, Diógenes C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. n. 11, p. 179-189.

MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

OCHS, Elinor. Transcription as a theory. In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. (Eds.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2003. p. 65-70.

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo M. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. n.19, p. 149-166.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. n. 11, p. 39-46.

RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística interacional*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Paulo M. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. n. 19, p. 169-189.

SINCLAIR, McHardy J.; COULTHARD, Malcolm R. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975. p. 19-60.

TAVARES, Roseanne R. *A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 73-113.

_____. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, Roseanne R. (Org.) *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

Anexo

Normas para Transcrição

| SINAL | OCORRÊNCIA |
|-------|---|
| P | PROFESSOR |
| A | ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO |
| Ax | ALUNA NÃO IDENTIFICADA |
| Ay | ALUNO NÃO IDENTIFICADO |

| | |
|------------|--|
| As | VÁRIOS ALUNOS AO MESMO TEMPO |
| Pq | PESQUISADORA |
| (+) | PARA CADA SEGUNDO DA PAUSA |
| (0.30) | INDICAÇÃO DO TEMPO APÓS 05 SEGUNDOS |
| (...) | INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU ELIMINAÇÃO |
| [| SOBREPOSIÇÃO DE VOZES |
| [] | SOBREPOSIÇÕES LOCALIZADAS |
| (xxx) | INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS |
| (()) | COMENTÁRIO DA TRANSCRITORA |
| MAIÚSCULA | ENTONAÇÃO ENFÁTICA |
| (HIPÓTESE) | HIPÓTESE DO QUE SE OUVIU |
| / | INTERRUPÇÃO |
| : | PROLONGAMENTO DE VOGAIS E CONSOANTES |
| - | SI-LA-BA-ÇÃO |
| “ ” | CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS |
| ? | SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE A PEGUNTA |
| @ @ @ | RISOS |
| <@ @> | TRECHO FALADO COM RISOS |
| = | CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO |

* Esta norma foi desenvolvida baseada nos trabalhos dos seguintes autores: Marcuschi (1991), Ochs (1979), Edwards e Lampert (1993).