

 *Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA

POLIANA PIMENTEL SILVA

**A NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS  
DISCURSIVAS NAS PRÁTICAS INTERATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA**

MACEIÓ  
2010



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

IA PIMENTEL SILVA

**A NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS  
DISCURSIVAS NAS PRÁTICAS INTERATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares

MACEIÓ  
2010



**PDF Complete**

*Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

S586n Silva, Poliana Pimentel.

A negociação da imagem : um estudo sobre as estratégias discursivas nas práticas interativas em aulas de lingua inglesa / Poliana Pimentel Silva, 2010. 95. f.

Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.

Dissertação (mestrado em Letras e Lingüística: Lingüística) ó Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 91-95.

Inclui anexos.

1. Língua inglesa ó Estudo e ensino. 2. Negociação da Imagem. 3. Estratégias discursivas. 4. Práticas interativas. 5. Língua estrangeira ó Sala de aula. I. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS



UFAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

PPGLL

## TERMO DE APROVAÇÃO

POLIANA PIMENTEL SILVA

Título do trabalho: "A NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NAS PRÁTICAS INTERATIVAS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA DENTRO DE UMA ABORDAGEM CULTURAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

  
Profª. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

  
Prof. Dr. Januacele Francisca da Costa (PPGLL/UFAL)

  
Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck (UEL)

Maceió, 08 de março de 2010.



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à  
Pesquisa do Estado de Alagoas ó FAPEAL*



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*I'll never give up the fight  
I'll go the distance*



**PDF Complete**  
Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu AMADO Deus, meu amigo fiel e que vela por mim sempre.

À minha irmã e minha avó, pelo carinho e suporte em todas as fases dos meus estudos.

À minha mãe, por me fazer compreender que o maior bem do ser humano é o acesso à educação.

À Professora Roseanne Rocha Tavares por TUDO, TUDO, por ter aberto as portas do mundo da pesquisa para mim, por ter me acolhido no grupo de pesquisa desde a graduação, por me incentivar e por acreditar em mim mesmo nos momentos em que nem eu acreditava mais, por sempre dizer: "Eu sei que você é capaz."

Aos professores, Paulo de Tarso Galembeck, Januacele Francisca e Maria Francisca, pelas contribuições neste trabalho.

À Professora Vitória Régia, pelo apoio, por abrir mão dos descansos aos domingos para me ajudar e ensinar... a minha eterna gratidão.

Aos Professores Cristiano Lessa, Rita Souto Maior, Jacqueline Ramos e Liziane Nunes, pelo companheirismo, pela amizade sincera, pelo incentivo, pelos tempos de descontração e por me "agüentar" nos tempos difíceis de relatórios, qualificação e seleções.

A minha grande amiga Ana Cristina por estar SEMPRE ao meu lado e dizendo: "Poli, está na hora de descansar". A Maria Viviane e meu afilhado João, presentes de Deus na minha vida. Ao meu amigo Nelson Albuquerque, pela força e cuidado comigo no período da qualificação, nunca vou esquecer.

A todos que moram no meu coração e que me levam a descobrir a cada dia o verdadeiro significado da palavra: "AMIZADE"



**PDF  
Complete**

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## 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. À luz de pensadores contemporâneos que defendem uma abordagem interacional na sala de língua estrangeira (KRAMSCH, 1993, 2006; TAVARES, 2006), volta-se o olhar para como as estratégias discursivas (GUMPERZ, 1982, CAZDEN, 2001; TAVARES, 2007) são construídas durante as práticas interativas entre os(as) alunos(as) e professoras de língua estrangeira (doravante LE) e como se dá a negociação da face (GOFFMAN, 1981; BROWN e LEVINSON, 1987) no decorrer dessas interações. A temática dessa pesquisa transita em torno do ensino da LE. 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 e práticas interativas; sala de aula de LE.



Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## 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 process of the image during English activities, promoted in a class of graduate students of Languages course at the Federal University of Alagoas. In light of contemporary researchers who advocate an interactional approach in foreign language classroom (KRAMSCH, 1993, 2006, TAVARES, 2006), we draw our attentions to how the discursive strategies (GUMPERZ, 1982; CAZDEN, 2001; TAVARES, 2007) are built during the interactive practices among students of foreign language (FL) and how facework is developed (GOFFMAN, 1981; BROWN e LEVINSON, 1987) during these interactions. The theme of this research moves around the language and social aspects in teaching and learning of FL. The central points of the survey are based on discussions between language, interaction and education on the theoretical principles of sociolinguistics. With the lessons analysis it was realized the importance of creating activities that might lead to the commitment of the learner during the discussions. Even the image needed to be negotiated, the use of discursive strategies identified in the classroom has enabled a greater integration of teachers with students during interactive activities.

Keywords: face work; discursive strategies; interactive practices; LE classroom.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

#### A NEGOCIAÇÃO DA IMAGEM EM CONTEXTOS INTERACIONAIS

- 1.1. A relevância dos estudos da lingua(gem) no campo interacional ..... 9
- 1.2. O evento discursivo na perspectiva sociointeracionista ..... 13
- 1.3. Reflexões sobre a concepção de negociação da imagem em Goffman ..... 19
- 1.4. As estratégias interacionais de negociação da imagem segundo Brown e Levinson (1987) ..... 26
- 1.5. O estudo da negociação da imagem em outras pesquisas contemporâneas.. 32

### CAPÍTULO 2

#### PRÁTICAS INTERATIVAS: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

- 2.1. As novas tendências no ensino de LE ..... 42
- 2.2. Interação e a perspectiva institucional de sala de aula ..... 45
  - 2.2.1 O padrão discursivo professor-aprendiz em aulas de LE e suas variações ..... 47
  - 2.2.2 A importância do contexto nas aulas de língua inglesa ..... 49

### CAPÍTULO 3

#### A PESQUISA QUALITATIVA NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

- 3.1. Uma interlocução entre Etnografia e Pesquisa-ação ..... 54
- 3.2. A pesquisa em ação ..... 59

### CAPÍTULO 4

#### O LUGAR DISCURSIVO DO PROFESSOR E DO APRENDIZ DE LE NO USO DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

- 4.1. Estratégia de Convívio ..... 65
- 4.2. Estratégia Pedagógica ..... 68
- 4.3. Estratégia Espontânea ..... 75
- 4.4. Estratégia de Defesa ..... 77
- 4.5. Estratégia de Interação ..... 82

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 88

#### REFERÊNCIAS ..... 91

#### ANEXOS ..... 96

## 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, ao mesmo tempo, 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 possibilidades de acesso, sem bordas e sem fronteiras, às ações discursivas realizadas pelos indivíduos diante de diferentes aspectos culturais. (SIGNORINI, 2006).

Quando envolvidos em eventos comunicativos, os participantes passam a estabelecer um sistema de manifestações de valores sociais regidos por regras discursivas conhecidas. Estas regras, no entanto, são regidas pelo surgimento de novas situações de fala que orientam os interactantes a se posicionarem diante dos contextos que emergem durante esse processo. Assim sendo, em todo contexto interativo, os indivíduos precisam construir uma *fachada pessoal* (GOFFMAN, 2008). Essa fachada torna-se algo que geralmente é apresentado às outras pessoas, mesmo que aquilo que esteja sendo representado não corresponda sempre à figura do falante. A noção de fachada social, postulada por Goffman, é entendida como a imagem construída pelo indivíduo no desejo de querer ser aceito pelos outros dentro de uma comunidade. Podemos, então, entender a sociedade òorganizada tendo por base o princípio de que o indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. (GOFFMAN, 2008, p. 21).

A Sociolinguística Interacional permite a análise dos fenômenos lingüísticos junto aos fenômenos interacionais que emergem em pequenos 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 E GARCEZ, 2002).

publicados, como *A situação negligenciada* (1961), Goffman (1979), entre outros, Goffman observa que o estudo da relação língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos específicos. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 13). De acordo com esse autor, toda interação se dá em um cenário social onde, conseqüentemente, ocorre um encontro social. Esse encontro social não se dá somente pela verbalização, mas também através de outros fatores extralingüísticos que evidenciam quais são as intenções dos interlocutores. Sendo assim, aos olhos da Sociolingüística Interacional, as práticas conversacionais são passíveis de análise, e a sua compreensão se dá, segundo Goffman, através de respostas às seguintes questões: onde está a realidade de uma dada interação?, o que está acontecendo?, e por que isso agora?. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 7).

Já o antropólogo e linguista John Gumperz, no seu livro *Discourse Strategies* (1982, p. 149), coloca no centro de sua análise teórica os traços lingüísticos contextuais que até então haviam sido considerados marginais ao centro lingüístico. As considerações de Gumperz permitiram um avanço nos estudos na área conversacional, como, por exemplo, o resgate dos estudos pragmáticos com suas concepções de implicaturas sociais, tornando-se uma forte tendência que influenciou os estudos de situação de fala em contextos sociais.

Outros estudiosos, como Penelope Brown e Stephen Levinson (doravante B&L, 1987), 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. Seguindo a linha teórica de Goffman, os autores acreditam que a imagem do indivíduo está constantemente em situação de risco quando diante uns dos outros. Mesmo sendo criticado, por não dar conta de todas as ações dos indivíduos, consideramos os estudos de B&L devido à sua importância para o âmbito da negociação da imagem, tanto no nível teórico como para a análise dos dados.

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 como a sala de aula e como os resultados desses estudos nos ajudam a refletir sobre uso das estratégias discursivas na tarefa de negociação da imagem como forma de aproximar ou distanciar os indivíduos no ambiente interacional. O contexto de sala de aula, visto como um cenário para o encontro social, principalmente no que

ira (doravante LE), torna-se um cenário favorável que os envolvidos possuem papéis bem definidos.

(GALEMBECK, 2008; FÁVERO, 2008; TAVARES, 2007). Um dos grandes propósitos de pesquisa no âmbito do ensino de LE tem sido criar um ambiente de interação entre professor e aluno, quebrando, dessa forma, os laços com as correntes teóricas mais tradicionais que regem o processo de ensino e aprendizagem de LE, e aliando-se a concepções de ensino onde todos possam escolher o melhor lugar discursivo, de modo que interagir com o outro(s) possibilite a criação de novos sentidos, novos lugares sociais e novas formas de interação.

É nesse contexto social que os participantes *negociam e preservam* a imagem que está sendo colocada em jogo, processo denominado por Goffman como trabalho da face, a fim de possibilitar o andamento do evento comunicativo. É também através do uso das *estratégias discursivas* (GUMPERZ, 1982) que os participantes mudam de posicionamentos discursivos, sinalizando e sustentando o contexto interacional em curso (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 8). Além disso, a mudança de contexto depende do caminho em que o discurso é traçado pelos envolvidos. Portanto, elementos como interlocutores (quem fala o quê), a referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento) são aspectos importantes não somente para os personagens que estão interagindo, mas para quem está analisando o evento. (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 8).

A negociação da imagem dentro de um ambiente específico como a sala de aula nos faz pensar o quanto ameaçador torna-se o discurso tanto do professor como do aprendiz em relação a sua própria imagem, principalmente no que concerne ao contexto de língua estrangeira. Assim, à luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, esse trabalho surge da necessidade de se averiguar as práticas interativas do discurso que ocorrem durante a interação face a face junto à análise de suas estratégias discursivas de negociação da imagem.

Com base na linha teoria e metodológica que será discutida durante o presente trabalho, apresentaremos algumas perguntas que nortearão os propósitos da pesquisa: 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?

em uma turma de Língua Inglesa da Faculdade de Alagoas, baseada em teorias contemporâneas que defendem a possibilidade de construção de um ser social e autônomo em aulas de LE. Durante esse período, analisamos como aprendizes e professoras/pesquisadoras utilizam as estratégias discursivas para negociar seus discursos e seus papéis sociais dentro do contexto de ensino e aprendizagem.

Para fins acadêmicos, dividimos o presente trabalho em quatro capítulos, dispostos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, *A negociação da imagem em contextos interacionais*, apresentamos o arcabouço teórico que norteia a atual pesquisa. Evidenciamos no primeiro momento a importância dos estudos da língua(gem) no campo interacional; no segundo momento, discutimos os estudos desenvolvidos por Goffman e sua concepção de interação face a face; no terceiro momento, mostramos as estratégias interacionais de polidez em Brown e Levinson, e para finalizar, no quarto e último tópico, apresentamos pesquisas contemporâneas que seguem os enalços teóricos da Sociolinguística Interacional em diversos contextos de interação face a face.

No segundo capítulo, *Práticas interativas: uma abordagem sociointeracional no processo de ensino e aprendizagem de LE*, refletiremos sobre o ensino de língua inglesa dentro de atividades que apresentam uma abordagem interativa. Observa-se que os processos de ensino e aprendizagem de LE devem ser conduzidas através de atividades que promovam a interação entre professor(a)/aluno(a) e aluno(a)/aluno(a) nos eventos comunicativos.

No terceiro capítulo, *A pesquisa qualitativa nas práticas discursivas*, discutimos como a pesquisa foi realizada no ambiente de sala de aula de língua inglesa, descrevendo todas as atividades realizadas baseado nos procedimentos teórico-metodológicos.

No quarto capítulo, analisaremos os eventos de fala e os tipos de estratégias encontradas na turma observada, bem como o resultado final.

No quinto e último capítulo, a título de conclusão, buscamos refletir, discutir e responder as perguntas estabelecidas na introdução, contextualizando, ao mesmo tempo, com a teoria adotada ao longo da pesquisa.

No final desse estudo, temos como objetivo avaliar as estratégias discursivas que nortearam as práticas interativas em sala de aula durante o ensino e aprendizagem de língua inglesa, nas quais os atores se puderam estar envolvidos em contextos que



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

os e valores sociais. Portanto, entender o indivíduo de sala de aula de LE é buscar novos caminhos de ensino que levem em consideração a língua(gem) em correlação a ação humana.

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, está-se sempre tentando negociar e preservar uma imagem social construída em um contexto situacional de fala. Na 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 a harmonizar a interação. A concepção de análise do discurso expressa por Brown e Yule (1983, p.1) esta ligada à

análise da língua em uso. Como tal, não pode ser restrita às formas independente de descrição lingüística, do objetivo ou função a que essas formas são designadas a servir nos assuntos humanos.

Desse modo, Goffman (2008) primeiramente descreve o evento comunicativo<sup>1</sup> envolvendo um indivíduo desconhecido diante de um grupo de pessoas. Sendo a sala de aula um espaço onde se estabelecem as relações entre professor (a) e alunos (as), podemos afirmar que o discurso que se realiza nele pode ser identificado através de alguns elementos. De acordo com Fávero et al. (1999), o evento comunicativo apresenta aspectos que remetem a sua particularidade, como: a situação discursiva, o tema, os objetivos, o grau de preparo dos participantes, a relação entre eles e o canal pelo qual se efetiva o encontro.

No evento comunicativo, os observadores buscam elementos de conduta para que possam guiar o diálogo. Nesse tipo de situação, os participantes não podem confiar no que o indivíduo diz de si mesmo ou em provas documentadas que exibem referentes a quem é e ao que é (GOFFMAN, 2008 p. 11). Goffman retrata um contato no qual o indivíduo é conhecido entre o grupo. Nessa situação, os observadores precisam acreditar em informações já obtidas anteriormente, que ajudarão a entender seus comportamentos

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos neste trabalho usaremos os termos eventos discursivos ou eventos de fala por acreditarmos que possuem o mesmo sentido.

de uma experiência anterior à interação podem persistência e generalidade dos traços psicológicos, como meio de predizer-lhe o comportamento presente e futuro. (GOFFMAN, 2008, p. 11).

Sendo o indivíduo influenciado pelo meio em que vive, podemos afirmar que este, por sua vez, é de natureza social. Portanto, está em constante interação com o meio, usando vários recursos lingüísticos, paralingüísticos, elementos prosódicos e não-verbais que o auxiliam na construção de sentidos diante do posicionamento assumido diante do discurso do outro. Outros elementos, como distância social ou a relação de poder, etc., são levados em consideração quando o indivíduo está envolvido em um evento de fala, pois a informação a respeito do outro serve para definir a situação em que este está envolvido e o que antecipadamente pode esperar em relação à ação discursiva do outro participante. (GOFFMAN, 2008).

Como forma de resguardar a própria imagem, o indivíduo necessita construir uma *fachada pessoal* (GOFFMAN, 2008) para a preservação da sua imagem e para que essa seja respeitada pelos outros indivíduos. Na realidade, é próprio do ser humano querer ser aceito em uma comunidade social pelos outros indivíduos, uma vez que a sociedade encontra-se organizada tendo como princípio que todo sujeito imbuído de características e valores sociais tenha o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. (GOFFMAN, 2008, p. 21).

Os aspectos sociais carregados nas nossas ações nos colocam em situações de julgamento e risco perante os outros. Não se trata aqui de um sujeito óacovardadoõ diante dos seus próprios õpoderesõ para alcançar seu lugar social. Assim, não é esperado que o sujeito por si próprio detenha o controle de todas as situações, pois o controle discursivo dependerá da posição social em que se encontra diante da exigência do contexto.

Voltando a pensar no contexto de sala de aula de LE, o(a) aprendiz nesse ambiente não é aquele que detém o controle dos turnos. Por mais que o(a) professor(a) apregoe um ambiente interativo, este ainda regula o acesso ao discurso devido a sua posição e à função social que ocupa, ou seja, o poder dado ao professor é caracterizado como uma posição social que o foi dada e não meramente como poder pessoal (DIJK, 2008, p. 21). 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.

) evoca a questão de que só poderemos nomear o  
as ações das pessoas em carne e osso, em interação  
dentro de atividades cotidianas. Além disso, as experiências vividas nas salas de aulas  
são formuladas na maior parte pelas ações que cada participante executa ao usar a  
língua como prática social para interagir face a face. (GARCEZ, 2006, p.66). Na  
realidade, todas as atenções estão voltadas para como as pessoas lidam umas com as  
outras diante de atividades sociais que emergem no fluxo das aulas e como as imagens  
dos interactantes são construídas e negociadas durante o evento discursivo.

A concepção de imagem gera um campo fértil de significações, principalmente  
no que diz respeito à posição que o indivíduo ocupa diante dos outros em termos de  
passar a melhor imagem de si, uma vez que se vive a sociedade,  
como assevera Baldissera (2008), da(s) imagem(ns), pois são tantas as máscaras e  
papéis assumidos, que o indivíduo pode se confundir entre o real e a interpretação. Tal  
pensamento revela que nessa tensão entre as trocas de falas entre o eu e o outro,  
emergem os significados que constroem a comunicação humana, no qual estão  
imbricados os elementos psico-sócio-culturais. (BALDISSERA, 2008, p. 194). Segundo  
Schegloff (apud. GARCEZ, 2006, p. 67),

um sistema de trocas de falas é caracterizado especificamente  
pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas  
genéricos como: agir a locação de turnos entre os participantes,  
assegurar a produção de trechos de conversa em seqüências  
coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuições sucessivas,  
outra vez, elocuições dispersas, por exemplo), fornecer meios  
ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e  
compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga  
instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para  
iniciar e terminar episódios de atividade interacional em  
concerto e assim por diante.

Concebendo a importância do comportamento humano nos estudos  
sociointeracionistas no âmbito da interface modernidade e pós-modernidade, Rampton  
(2006) observa a posição do indivíduo e suas ações na edificação e nas mudanças dos  
lugares em que este vive, pois, em termos de comportamento e desenvolvimento  
humano, ele salienta que

longe de serem compreendidos como socializados com base  
nas normas de um grupo social cujo monitoramento  
subsequentemente nos mantém moralmente alinhados, há agora  
a compreensão de que nos agrupamos com base em uma

Esse possível olhar descrito acima por Rampton é concebido como forma de se entender a língua(gem) em sua esfera social. Acredita-se 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 da língua em situação real, interpretar elementos discursivos que emergem e que ajudam a entender o lugar social em que o indivíduo está falando, em contextos específicos 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, implicam um forte avanço no que concerne ao novo olhar que se inclina sobre a análise do discurso em eventos imediatos da fala, que serão discutidos nos próximos tópicos deste trabalho.

### **1.1. A relevância dos estudos da língua(gem) no campo interacional**

O estudo da linguagem, na sua esfera comunicativa, tem-se voltado para essa atividade como algo imbuído de significados e valores que se desenrolam nos eventos imediatos da interação humana. Abrem-se espaços dentro da Linguística omãeõ para novos rumos de investigação, no qual é na e pela língua(gem) que se começa a entender as relações entre os indivíduos. A linguagem, no estudo interacionista, coaduna-se tanto à noção de discurso verbal, como também às concepções do comportamento humano, de um õpiscar de olhosõ a um õaperto de mãoõ. Não sendo assim, seria empobrecedor o estudo da linguagem somente em suas formas sistemáticas fora de seu ambiente natural - o contexto sócio-histórico. (BURKE e POTER, 1993, p. 18).

Entender a linguagem fora do seu universo social é não pensar na realidade, ou melhor, é dizer que não há pensamento, é disseminar qualquer tentativa de busca ao que é real - próprio da vida - é não mais entender como as meras formas das relações e reações humanas sucedem no cotidiano. Logo, é não mais entender o indivíduo como ser pensante e como objeto central de uma pesquisa investigativa. O pensamento contemporâneo exige novas formas de entender as relações humanas. A linguagem

aspecto social e simbólico que se faz fundamental qual nascem as relações sociais.

Um simples ato pode ser interpretado como a ação desejada do interlocutor em relação ao meio discursivo em que está envolvido; um piscar de olho, um franzir a testa, uma palavra enfatizada ou um silêncio, podem explicar os porquês de várias questões postuladas pelo pesquisador. Assim, podemos pensar que a linguagem ultrapassa a concepção de fonte de idéias e conceitos. Sem os fatores da situação de fala, como contexto, intenção, circuito da comunicação, afetividade do dito e do dizer, realmente não podemos dizer que nessa organização social há linguagem, pois o estudo desta vai além de meros conceitos e expressões de idéias, em que focalizam-se todos os ângulos e não o estudo limitado de aspectos fragmentados da língua. (ARAÚJO, 2004). De acordo com Yule (1985, p. 104), sendo usuário da língua, o indivíduo é capaz de ir além da simples identificação de estruturas corretas e incorretas da língua, o contexto interacional permite ao falante usar estratégias linguísticas de modo que suas intenções e propósitos sejam alcançados durante o ato comunicativo.

É interessante pensar que, em comparação a outras áreas de pesquisa, o objeto de estudo, a linguagem, nos ajuda a entender o comportamento humano em suas relações e a nos questionar sobre as posições que assumimos diante de vários fenômenos discursivos e situacionais. Diferentemente de uma lingüística tradicional, cujos estudos estão ligados a problemas de descrição e representação da língua, presenciamos o nascimento de uma outra perspectiva de estudo, no qual os usuários agem e se realizam na e pela linguagem. (KOCH, 2007).

Algumas concepções de linguagem foram concebidas por diversas linhas de pesquisa da Linguística. Há uma concepção que a define como representação do mundo e do pensamento, no qual o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo. (KOCH, 2007, p.7). Outra gira em torno da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, defende-se que a língua é um código, pois é através dela que o interlocutor e o receptor se comunicam através de mensagens enviadas e recebidas. Logo, a principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações. (KOCH, 2007, p. 7). Há, também, a concepção que remete a idéia de forma (lugar) de ação e interação. Esta concepção de linguagem é

aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação individual finalisticamente orientada; como lugar de

que possibilita aos membros de uma sociedade a realização de mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos interlocutores reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2007, p.8)

Cada uma dessas maneiras de entender a linguagem tem sua contribuição não somente nos estudos lingüísticos como nos estudos filosóficos. Porém as duas primeiras concepções, mencionadas anteriormente, não correspondem aos anseios sobre a abordagem da linguagem dentro de uma perspectiva discursiva interacionista. O modo saussuriano de entender a língua em seus limites estruturais, afasta a noção de linguagem e suas relações com o mundo. Em oposição ao pensamento saussuriano, não se pode pensar a linguagem como sendo ãum simples código de formações de mensagens cifradas a serem decifradas pela relação denotativa signo/referente.õ (ARAÚJO, 2004, p. 56). Portanto, é na/pela linguagem que as significações surgem nas relações entre os seres humanos dentro de seu universo e cultura.

A concepção de linguagem enquanto atividade é defendida aqui levando-se em consideração seus fatores extralingüísticos, pois são eles que movem o pesquisador a entender melhor as práticas discursivas entre diferentes grupos sociais dentro de contextos específicos e dentro de novas realidades que são construídas através da interação entre os interlocutores. Sendo assim, a linguagem, numa visão sociointeracionista, não pode ser vista de forma cristalizada, fora de seu lugar de origem: a vida humana.

Seguindo a concepção de língua como prática social, podemos afirmar que é através dela que os sentidos são construídos na interação, ao mesmo tempo provocando trocas de informações que emergem naturalmente entre os participantes durante um momento comunicativo, sendo assim ãuma atividade social que requer esforços coordenados por duas ou mais pessoas.õ (GUMPERZ, 1982:1). Essas ãmanifestaçõesõ só acontecem quando se leva em consideração a variação das circunstâncias em que os participantes se encontram engajados dentro do discurso conversacional. Yule (1985, p. 108) assevera que essas variações dependem do papel e da relação que tanto o falante como o ouvinte assumem durante o evento de fala, se são amigos, estranhos, jovens, velhos, se possuem o mesmo *status* social. Assim, todos esses fatores influenciam o que será dito e como será dito. Portanto, é dentro dessa atividade social, que os aspectos sociais emergem entre participantes, havendo, dessa forma, uma interação comunicativa.

nos estudos sociolinguísticos, junto aos aspectos discursivos em Gumperz, acabam assumindo fortes influências sobre os estudos discursivos. A linguagem, para ambos os autores, não é vista como instrumento comunicativo, mas, a influência que este exerce na construção de significados, em relação ao contexto em que é utilizada. (IÑIGUEZ, 2004, p. 111).

Segundo Schiffrin (1994), Gumperz (1982) investiga a interpretação das proposições dos interlocutores junto ao contexto em que estes foram construídos. Já Goffman (1967) observa as interações praticadas pelos indivíduos dentro de um contexto situado e a negociação das suas próprias imagens durante o evento de fala. Assim,

o trabalho de Gumperz tem como foco a maneira como as interpretações do contexto tornam-se cruciais para a comunicação da informação e para que a outra pessoa possa compreender a intenção e/ou a estratégia discursiva do falante; o trabalho de Goffman tem como foco a maneira da organização da vida social (em instituições, interações e assim por diante) fornece contextos através dos quais tanto o sentido da conduta do *self* quanto da comunicação com o outro torna-se compreensível (tanto para os co-presentes na interação como para analistas externos). [...] para Gumperz, a linguagem é um índice para os entendimentos do pano de fundo cultural que fornecem um conhecimento oculto ó mas ainda sim essencial; para Goffman, a linguagem é apenas um dos recursos simbólicos que fornecem um índice para as identidades e relacionamentos sociais que estão sendo construídos continuamente durante a interação. (SCHIFFRIN, 1994, p 105-106, minha tradução).<sup>2</sup>

A linguagem em si reflete outros aspectos que são internos e externos a ela, pois o sujeito em suas ações discursivas atua com a linguagem e sobre a linguagem

---

<sup>2</sup> Gumperz's work focuses on how interpretations of context are critical to the communication of information and to another's understanding of a speaker's intention and/or discourse strategy; Goffman's work focuses on how the organization of social life (in institutions, interaction, and so on) provides contexts in which both the conduct of self and communication with another can be made sense of (both by those co-present in an interaction and by outside analysts). The work of both scholars also provides a view of language as indexical to a social world: for Gumperz, language is an index to the background cultural understanding that provide hidden ó but nevertheless critical ó knowledge about how to make inferences about what is meant through an utterance; for Goffman, language is one of a number of symbolic resources that provide an index to the social identities and relationships being continually constructed during interaction (SCHIFFRIN, 1994, p 105-106).

compartilhamento dos aspectos sociais entre os participantes, dando significado ao evento discursivo. Em suma, é desse olhar teórico que ambos os estudiosos evidenciam a relevância da linguagem e do contexto nos estudos sociointeracionistas. É também através dos encaixes das teorias sociológicas que se pode entender a concepção de lingua(gem), não em suas formas cristalizadas, mas em seu uso discursivo em um ambiente natural de interação, e é desse lugar que trataremos no próximo tópico.

## 1.2.O evento discursivo na perspectiva sociointeracionista

Todo evento comunicativo acontece em um contexto social, no qual, estão envolvidas no mínimo duas pessoas que se despojam em uma situação de troca de conhecimentos e informações que são de interesse de ambos. Nesse encontro, não somente os elementos lingüísticos são postos em relevo, mas também os elementos sociais que são partilhados e mantidos pelos participantes com intenções mútuas de preservar o equilíbrio do ambiente comunicativo. Gumperz (1982), em sua obra *Discourse Strategies*, procura desenvolver as abordagens interpretativas de caráter sociolingüístico, em processos comunicativos, em contextos reais da interação face a face. Assim, tanto sociólogos como psicólogos têm centrado suas atenções no que concerne à análise dos processos comunicativos, na cooperação social e na evolução da formação social. (GUMPERZ, 1982, p. 3). Sendo assim, faz-se necessário definir a concepção de comunicação e de discurso dentro dessa linha sociológica.

Nos estudos que concernem à análise do discurso em situações reais de fala, Gumperz (1982, p. 1) define comunicação como

uma atividade social que requer esforços coordenados por duas ou mais pessoas, [...] a comunicação não se resume apenas em uma simples conversa para produzir sentenças, não importa o quão bem formada ou elegante não constitui por ele mesmo uma comunicação. (minha tradução).<sup>4</sup>

Os estudos interacionais evidenciam a análise dos discursos imediatos e suas relações em contextos sociais entre os participantes. Este é, portanto, o papel dos

---

<sup>3</sup> Apesar do referido autor está associado à Análise do Discurso de linha francesa, acredito que neste momento seu pensamento sobre a linguagem comunga com a perspectiva tratada na presente tópico.

<sup>4</sup> Once involved in a conversation, both speaker and hear must actively respond to what transpires by signalling involvement [...] the response, moreover, should relate to what we think the speaker intends, rather than to the literal meanings of the words used.

para o desempenho das identidades sociais e ados em uma situação de interação face a face.ö (GOFFMAN, 2002, p.108). Os estudos conversacionais vão além das análises no nível gramatical. Os participantes tornam-se primordiais, pois é através deles que os significados emergem e o uso da linguagem faz sentido. É diante do *encontro social* (GOFFMAN, 2002 116) que os participantes desvelam suas intenções sustentadas por valores sociais que estão intrinsecamente ligados à vida cotidiana. Goffman, em seu artigo *Footing* (2002), descreve detalhadamente a noção de encontro social, como um início

tipicamente marcado pela aproximação dos participantes, que deixam suas respectivas orientações dispersas e passam a se mover conjuntamente, dirigindo-se corporalmente uns aos outros; o encerramento será marcado pelo afastamento físico da imediação de co-presença anterior. Em geral, as delimitações rituais tais como saudações e despedidas também ocorrem, estabelecendo e encerrando o envolvimento articulado, oficial e aberto, ou seja, a participação ratificada. (GOFFMAN, 2002, p. 116)

É nessa *situação social*<sup>5</sup> (GOFFMAN, 2002) que os interactantes constroem significados juntos ao discurso, sendo esse caracterizado por uma atividade cooperativa nos quais as estratégias cognitivas e interacionais estão imbuídas e postas em prática, com um objetivo comum dentro de um evento de fala. Apesar de os sujeitos estarem mergulhados em valores sociais, não significa dizer que eles são totalmente independentes, pois a troca mútua desses valores acontece na interação com o outro participante. Dessa forma, é na interação que os indivíduos vêm-se no discurso do outro, é também desse lugar que o sujeito reclama seu lugar discursivo para que sua voz ecoe diante do evento social em que estão comprometidos.

Diante do que foi exposto, não se pode analisar o evento discursivo sem levar em consideração os atores que estão representando e a maneira como eles utilizam as estratégias discursivas para se manterem em interação junto aos aspectos sociais que circulam e modificam o contexto que é, pois, sensível à análise.

A mudança não ocorre somente no contexto, também os interactantes se modificam, pois, se pensamos em mudança social a partir da interação, esperamos que

---

<sup>5</sup> Goffman, 1979 (apud RIBEIRO e GARCEZ, 2002) define situação social como õuma arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras. (Essas pessoas, em sua totalidade, podem ser chamadas de õagrupamentoõ, sem implicações de qualquer tipo no que tange às relações que elas poderiam, em separado, manter entre si.)õ (p. 123).

resultado desse encontro social. Assim, remete-se ao fato de ser impossível banhar-nos nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e também nós, já não somos os mesmos (in FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Portanto, se a comunicação humana é de natureza dialógica (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 8), pode-se afirmar que saímos de um evento interativo totalmente diferente de quando entramos, pois os desejos, ânsias, intenções e expectativas se preenchem, na medida em que o indivíduo se encontra ou não no outro.

É levando em consideração o sujeito e suas práticas discursivas que a Sociolinguística Interacional inclina seu olhar para entender como os seres humanos, em eventos comunicativos imediatos, se comportam e sustentam as suas falas diante dos inúmeros deslocamentos durante um mesmo evento comunicativo.

Sabe-se que o sentido construído é sustentado através da troca de informações que os indivíduos regulam durante a interação. Essas informações são entendidas pelo interlocutor dentro de um contexto situado, sinalizadas por pistas discursivas que levam o propósito do locutor em direção ao interlocutor. As referidas pistas, de natureza sociológica, são denominadas, por Gumperz (1982), de *convenções de contextualização*. O autor alega que, diante de um evento de fala, o indivíduo tenta sinalizar seus propósitos comunicativos no decurso das pistas linguísticas ou através de aspectos não-verbais. É desse modo que todos esses se entrelaçam para que os interlocutores possam categorizar eventos, inferir intenções e obter expectativas sobre o que poderá acontecer na seqüência. (GUMPERZ, 1982, p. 130). Ainda segundo o mesmo autor, todas essas informações são cruciais para a manutenção do envolvimento conversacional e para o sucesso do uso das estratégias persuasivas. (GUMPERZ, 1982, p. 130). Gumperz critica o estudo do discurso que leva em consideração apenas as categorias sociais, como classe, religião, profissão, etnia e aspectos semelhantes, que se enquadrava aos aspectos tradicionais nesse tipo de investigação, não levando em consideração as relações entre os indivíduos em interações face a face.

As pistas discursivas ou pistas de contextualização são definidas por Gumperz como todas as formas de características linguísticas que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. (GUMPERZ, 1982, 131). O uso dessas pistas ajuda a manter um entendimento entre os envolvidos. Dessa forma, quando isso não acontece, gera-se um desconforto entre os envolvidos, pois

Utilizador depende do reconhecimento tácito desse por parte dos participantes. Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos. É importante observar que, quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura ou atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo, ou que não está entendendo. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração de pronúncia. As falhas de comunicação desse tipo, em outras palavras, são consideradas gafes sociais e levam a julgamentos errôneos acerca da intenção do falante; provavelmente não serão identificadas como simples erros lingüísticos. (GUMPERZ in RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p. 153)

Como já foi mencionado, quando as pistas de contextualização não são entendidas, isso poderá causar mal entendidos, como bem enfatiza Gumperz. Nem sempre o ouvinte perceberá que uma simples mudança de entonação, por exemplo, implicará uma intenção do falante para chamar atenção sobre alguma situação. Em um contexto de sala de aula, muitas vezes, ao querer questionar algo aos seus alunos, o professor o faz de forma generalizada para que estes se sintam *ölivresö* para responder o que está sendo exposto. Porém, pode acontecer que, muitas vezes, esse tipo de pergunta não seja entendido pelos alunos como sendo direcionadas a eles. É o caso dos dois trechos retirados do corpus desta pesquisa.

O trecho<sup>6</sup> a seguir foi retirado da aula 5 do dia 2 de abril de 2009. Nessa aula, a professora (P) aborda o texto *öGreetings in the desertö*, retirado do livro *A cultural approach to interpersonal communication*. (MONAGHAN e GOODMAN, 2007). Como a professora tem trabalhado o uso dos *greetings*, o referido texto trata do modo como os *Tuaregs*<sup>7</sup> interpelam as pessoas estranhas que encontram no deserto.

<sup>6</sup> Todos os trechos analisados seguem as normas de transcrições encontradas no anexo 1.

<sup>7</sup> Chamados também de *Kaltamäshaq*, são de 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 .

- 67 P: when they get together there is also some stages, spoken stages that, they produce so look at the page 1 on the left side we have we have (XXX) written in their language, arabic, on the right side and have the translation all the conversation, ok? so page 1 ((ela lê o diálogo, e explica alguns vocabulários em árabe e o seu significado)) and what does he say? ((ela generaliza a pergunta, porém eles permanecem em silêncio)) (++++) (XXX) or she? reading that. ((a professora indiretamente indica que a resposta está no texto)) ((ela fala em árabe)) what does it means? the translation ((outra dica)) the new (xxx) arrive near the group and he says ((ela fala em árabe)) what is that?  
T: **he is saying here in the English, in the translation**, Teófilo? ((o aluno lê um trecho que está em árabe))  
T: (em arabe) é like : a salemo(xx)  
P: hum hum  
T: (xxx)  
P: (xxx)  
T: its like a slamaleicon  
P: salamaleicon yes, its salamaleicon that is peace.  
P: in English, in English translation here means õbe with youóí so, the first greeting, the first stage he wish õpeace with youö to the other person.
- 88.

### Exemplo de evento interativo 1

No primeiro evento analisado, percebe-se que a professora não faz as perguntas diretamente a um determinado aluno. Ela generaliza para que os alunos se sintam õa vontadeõ para criar um ambiente mais interativo (71) *And what does he say?*. A expectativa da professora é que os alunos imediatamente respondam à primeira pergunta, pois a resposta está no próprio texto, porém somente Teófilo (T) parece interagir (78) *he is saying here in the English, in the translation, Teófilo?*. Depois da primeira pergunta feita, percebe-se que os alunos permanecem em silêncio. Segundo Gumperz (1982), o silêncio dos alunos pode ser entendido como uma pista paralíngüística, que são pistas de natureza sociológica, usadas para sinalizar os propósitos comunicativos tanto do locutor como do interlocutor, sendo caracterizadas pelo valor de uma pausa, do tempo de fala ou até mesmo por uma hesitação (p. 149). Por fim, a professora faz mais duas exortações, que servem com dicas para que os alunos tomem a iniciativa de responder, são elas: (73) *Reading that* e (75) *What does it*

ora usa, a todo o momento, a repetição (*õin the*  
forma de induzi-los a se integrarem à discussão.

Em um segundo momento da mesma aula, a professora (P), apesar de continuar a fazer uso da generalização das perguntas (ainda sobre o mesmo texto), Teófilo (T) é o único aluno que parece interagir com (P). Vejamos no excerto (02):

(02) Linhas [88 -94]

88 P: Ah, It has a religion connotation, it's some related to (xxx) a religion, it's not only. (xxx) but (xxx) of Alá õbe with youõ That good, good information. Ok this is first stage, the second ((ela lê o texto)) so usually in a group, who start interrogating? ((outra generalização)) (+++++) **I asked you a question** ((a professora faz uma exortação)) In a group, in their culture, who start interrogator, interrogating, sorry  
((há um grande silêncio entre os alunos))

94. T: the older.

### Exemplo de evento interativo 2

Notamos nesse trecho que a professora faz outra pergunta geral aos alunos e, mais uma vez, provoca um grande silêncio entre eles. Percebendo isso, ela enfatiza na sua fala (92) *I asked you a question* como uma forma de chamar a atenção dos alunos a participarem da discussão. A professora muda o tom da fala, ao mesmo tempo sinalizando que a pergunta deve ser respondida, já que no primeiro evento não obteve êxito. Ela usa esse recurso para õpressionarõ os alunos a participarem, o que parece causar um õdesconfortoõ entre eles. Como assevera Gumperz (1982), õquando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidosõ. (p. 153). Já para Goffman (1967), é uma forma de preservar a própria imagem, principalmente no que concerne ao contexto de ensino de língua estrangeira. No segundo momento, podemos perceber que os alunos entenderam o significado da pista discursiva usada pela professora, o que não se pode garantir no primeiro evento.

No que se diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, o uso de pistas de contextualização parecem ser bastante utilizadas para que os alunos possam inferir através da fala do locutor quais são as suas intenções. O uso das perguntas generalizadas, utilizadas pela professora, comprova que ela quer deixar os participantes õlivresõ para se posicionarem discursivamente durante a *atividade* de fala.

ERZ, 1982). Todas as pistas mencionadas por competem como um canal que liga as proposições entre os interlocutores durante a atividade interativa e somente são entendidas através de um longo período de aproximação, ou seja, em contato face a face. (SCHIFFRIN, 1994, p. 101).

### 1.3. Reflexões sobre a concepção de negociação da imagem em Goffman

Os estudos de negociação da imagem, na corrente sociointeracionista, iniciam com Erving Goffman e seu clássico artigo *On face work* (1967). Esse novo olhar permitiu estudos relevantes no que concerne à interação entre os indivíduos junto à intenção de se investigar os rituais durante as relações comunicativas imediatas. Segundo Goffman (1967), o fenômeno da interação face a face pode ser identificado nas classes de eventos que ocorrem pela virtude da co-presença entre os envolvidos. Além disso, enfatiza a importância das pequenas ações quanto à análise da interação como olhares, gestos, posicionamentos, ou até mesmo, afirmações verbais que as pessoas constantemente alimentam dentro de uma situação, com ou sem intenção. Dentro dessa perspectiva teórica, Goffman (1967) apresenta alguns objetivos que norteiam a investigação dos eventos comunicativos imediatos, como desvendar a ordem normativa que prevalece dentro dessas unidades e entre elas. Essa ordem é caracterizada pelo comportamento visível em lugares onde há interação.

Advogando a importância de se investigar o discurso em contextos imediatos, percebemos a tentativa de Goffman em sistematizar as ações que se desenvolvem nesses eventos. O mesmo autor revela no artigo intitulado *A Situação Negligenciada (The Neglected Situation)* (2002) que, dentro da perspectiva sociointeracionista, tanto o falante como o ouvinte possuem metas a serem alcançadas, porém, sendo a interação humana imbuída de imprevisibilidade, as referidas metas só poderão ser atingidas através das orientações comunicativas compartilhadas entre os participantes.

A concepção de face, elaborada por esse sociólogo, está ligada à ideia de dignidade, prestígio ou auto-respeito que normalmente o indivíduo reclama para si. Na presença dos outros, é esperado que esse seja aceito em confiança pelos participantes,

umida naquele determinado momento não seja  
be aos outros envolvidos julgarem de acordo com o  
contexto vivido. Os atributos sociais aos quais se refere o sociólogo dão-se em meio ao  
contexto interativo no qual acontece o prenúncio da aceitação do indivíduo pelos outros  
participantes.

De acordo com a ideia anterior, Thomas (1951, apud GOFFMAN, 2008, p. 13) assevera que: «[...] não dirigimos nossas vidas, tomamos nossas decisões ou alcançamos metas, nem de maneira estatística nem de maneira científica. Vivemos de inferências. O indivíduo, em sua natureza dialógica (RIBEIRO e GARCEZ, 2002) conduz durante um evento de fala não somente o seu discurso como também suas ações através de rituais que orientam os interactantes a se posicionarem diante dos contextos que evoluem durante este processo. Em sua obra *A representação do Eu na vida cotidiana*, Goffman (2008) evidencia o estudo da interação face a face no liame das representações teatrais, o homem em si como ator, aquele que representa em situações comuns do dia a dia o seu papel social no grande palco chamado sociedade. Representar, manipular, impressionar são ações próprias do seres humanos o que não significa dizer que o façam de modo pensado ou calculado, ou às vezes até o façam, mas o que é importante ressaltar é que estar diante de outros indivíduos implica ter um objetivo particular, um querer algo, que dependerá de como o ser será apresentado e quão bem assumirá o papel social diante da platéia (GOFFMAN, 2008) que o assiste.

Ao transpor essa noção para o âmbito do ensino da língua estrangeira, é importante dizer o quanto ameaçador é esse ambiente, pois aprender a língua de um outro país pode ser desafiador para qualquer iniciante de LE. Entrar em contato com alunos que às vezes tem um maior conhecimento da língua, saber que haverá uma abordagem do professor que detém o conhecimento pode, na maioria das vezes, evidenciar o prenúncio de ameaça à imagem do aprendiz. O estudo sobre as práticas discursivas tem levado muitos pesquisadores a investigar como a negociação da face (GOFFMAN, 1967) em aulas de línguas estrangeiras vem sendo realizada dentro de atividades que abordam as práticas interativas e sua interrelação durante os eventos conversacionais diante desse lugar social em que os participantes se encontram. Por lugar social, adotamos a definição de Goffman (2008):

---

<sup>8</sup> Goffman (2008) explica que a noção de expressividade está ligada ao indivíduo e sua capacidade de dar impressão, assim parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que emite. (p. 12)

recho considerável de interação naturalmente que abrange tudo o que de relevante ocorre a partir do momento em que dois (ou mais) indivíduos iniciam tais procedimentos entre si, e que continua até que finalmente eles encerrem a atividade. O início será tipicamente marcado pela aproximação dos participantes, que deixam suas respectivas orientações dispersas e passam a se mover conjuntamente, dirigindo-se corporalmente uns aos outros; o encerramento será marcado pelo afastamento físico da imediação de co-presença anterior. (GOFFMAN, 2008, p. 116)

Professor e alunos assumem papéis que são reconhecidos pela sociedade. Eles representam em sala de aula e negociam suas imagens diante dos eventos dinâmicos de fala. Porém vários fatores influenciam esses papéis que são típicos da natureza discursiva (TAVARES, 2007; WRIGHT, 1987): o *status* que pode implicar poder, a distância causada por diferentes níveis sociais, personalidade, motivação, atitude, posição e os objetivos dos aprendizes. Todos estes fatores influenciam o comportamento discursivo do aprendiz dentro do contexto de sala de aula e o modo como aprendizes e professor negociam as suas imagens.

Segundo Tavares (2006, p. 20):

[...] os participantes de uma interação, desde o início, fazem inferências acerca dos papéis de seus interlocutores naquele contexto e também de suas respectivas imagens para checar a validade de suas atuações e saber o que podem esperar uns dos outros.

O modo como o participante atuará diante de seus interlocutores dependerá das *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1982) lançadas durante a interação. As inferências permitem sondar qual é a verdadeira intenção do participante, principalmente no que diz respeito ao primeiro contato em uma aula de língua estrangeira. Sendo assim, o discurso dos interactantes guia os rituais conversacionais, e cria um ambiente às vezes harmônico durante um evento comunicativo, porém, nem sempre, o diálogo ocorre de forma coordenada e equilibrada, a expressividade que o interlocutor sustenta pode sofrer ameaças, recorrendo, por isso, aos recursos de salvamento e preservação da face.

Goffman (1967) delinea os vários tipos de tratamento da face, compreendido como uma neutralização de certas situações que possam ameaçar a própria imagem e a dos outros participantes. A todo momento, no estudo do referido autor, insinua-se a preocupação da preservação da imagem, pois essa, como já foi mencionado, é algo

hum indivíduo, porém, participa de um encontro de tratamento da face, que surgem de acordo com a necessidade que o contexto interacional exige, ou seja, preservar a face é uma condição de interação, não o objetivo. (GOFFMAN, 1967, p. 12).

Goffman (1967) considera o indivíduo no seu *self*, ou seja, no seu eu, como um jogador em diversos tipos de situações e comportamentos.

[...] o eu como um tipo de jogador em um jogo que dá conta honrosa ou não honoravelmente, diplomaticamente ou não diplomaticamente, em relação aos julgamentos contingentes da situação. [...], por essa razão, como em um jogo, eles têm que lidar entre si em duelos e esperar por vários sinais e tentativas antes de agarrar seus oponentes. (GOFFMAN, 1967, p.31, minha tradução)<sup>9</sup>

A partir dessa assertiva, entende-se que o indivíduo encontra-se em um jogo no qual está atento aos movimentos dos outros para que seja dado o passo certo em direção ao que se almeja dentro do evento. Assim, as interações humanas, dentro de um contexto comunicativo, possuem participantes que calculam, inconscientemente ou conscientemente, os próprios discursos à luz do discurso dos outros. O movimento do discurso verbal será regido por rituais que permitem uma maior integração desses indivíduos. Em aulas de LE, o conflito se dá, inicialmente, com o próprio eu. Depois essa relação se estende aos outros participantes envolvidos a partir das informações obtidas durante o primeiro contato. A imagem do indivíduo será preservada à medida que a imagem do outro também seja resguardada. Quando um dos participantes tem a imagem ameaçada espera-se que ao menos um dos envolvidos possa mostrar consideração e oferecer ajuda à imagem que está sendo ameaçada, provocando alívio aos outros da atividade. (GOFFMAN, 1967, p. 27).

Normalmente aquele que detém o prestígio é quem controla, na maior parte, as regras da interação. Ele é visto socialmente como aquele que merece consideração, ou seja, aquele que detém o poder. Em seus estudos sobre discurso e poder, van Dijk (2008) afirma que o poder social não deve ser somente entendido em suas formas pessoais, pois a observação do papel do poder é bem mais eficaz nos estudos que envolvem os eventos interacionais. Na relação professor e aluno, as relações de poder

---

<sup>9</sup> [...] the self as a kind of player in a ritual game who copes honorably or dishonorably, diplomatically or undiplomatically, with the judgmental contingencies of the situation. [...] hence as players of the ritual game they have had to lead themselves into duels, and wait for a round of shots to go wide of mark before embracing their opponents (GOFFMAN, 1967, p. 31).

em evidentes dentro de uma situação de ensino e interacional como a sala de aula. Segundo ele,

diálogos realizados com e dentro de instituições e organizações representam formas de interação institucional e, portanto, também exercem, apresentam, sinalizam ou legitimizam uma variada gama de relações de poder [...]. Os envolvidos em tais interações podem seguir regras e as normas de interação dependentes do contexto, mas também podem negociar papéis e posições diferentes, entre as quais os *status*, hierarquia ou conhecimento especializado. (DIJK, 2008, p. 63)

No caso do professor, é ele, geralmente, quem sustenta a imagem de quem possui o *status*, que ocupa uma hierarquia respeitada pelos aprendizes e a imagem daquele que detém o conhecimento. É ele também que mais ameaça a imagem do aprendiz, pois ele conduz os eventos comunicativos e a distribuição dos turnos de fala à luz do discurso educacional. As diferentes formas de distribuição de fala caracterizam vários tipos de aulas de língua estrangeira, dependendo da realidade e da relação que se estabelece desde o princípio entre professor e aluno. Em alguns contextos de sala de aula, a fala se dá por meio de instruções estabelecidas pelo professor, o que provoca muitas vezes a ameaça à imagem daquele para quem se está dirigindo, ou, em alguns contextos, os próprios aprendizes estão na condição de voluntários, sendo estes livres a responder ou a se posicionarem sobre o que está sendo abordado.

Contextos educacionais em que os aprendizes são interpelados por perguntas a que obrigatoriamente devem responder são caracterizados como representando o maior nível de ameaça à imagem do indivíduo. Compara-se à situação de quando os cidadãos são intimados a falar em audiências jurídicas, quando réus são obrigados a falar nos interrogatórios policiais ou nos tribunais. (DIJK, 2008, p. 90). Sendo assim, esse tipo de abordagem pode causar o repúdio pela aula, e, assim, compromete o processo de aprendizagem do aluno.

Várias situações de fala podem causar um *desequilíbrio* durante a interação. O indivíduo que ocupa o papel do falante, além de manter a sua própria expressividade, controla o discurso e a reação dos outros interlocutores. Ele ainda tem o poder de mitigar a situação de *desequilíbrio* que pode se instaurar durante o processo interacional. A imagem sustentada, pelo menos inicialmente, poderá ser aceita pelos outros de forma que seus valores negativos não sejam revelados no primeiro momento.

ão torna-se um *ôescudo*, a face pública, assumida  
..ö (GALEMBECK, 2008, p. 327).

Como revela Goffman (2008) em sua visão dramatúrgica sobre a representação em eventos comunicativos, o comportamento assumido pelo indivíduo tenderá a refletir valores que são reconhecidos e exigidos pela sociedade na intenção de ser aceito, pois, ãa sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. (GOFFMAN, 2008, p. 21). Baseado na assertiva anterior, entende-se que há uma relação entre o mundo interno criado pelo indivíduo, que se configura naquilo que ele sustenta e tenta se convencer dos valores sustentados por ele diante dos outros participantes e por fim, do mundo externo, que decorre da necessidade de se adequar a esses mesmos valores diante da realidade e exigências do contexto social envolvido.

Em seu artigo sobre a *Polidez e Preservação da Face na Fala de Universitários*, Galembek (2008) apresenta o termo *persona*, citado inicialmente por Jung, discípulo de Freud, que se afasta do seu mestre para definir alguns elementos que configuram a psique nos estudos Psicanalíticos. A *persona*, dentre os diversos arquétipos citados por ele, configura-se como ãa aparência assumida pelo indivíduo, aquilo que ele quer mostrar.ö (GALEMBECK, 2008, p. 327). Além disso, ãconstitui um complexo funcional, estabelecido entre o mundo real e o individual, e decorre da necessidade de adaptação ou da conveniência pessoal.ö (p. 327). Nota-se, porém, que nenhum discurso provém somente do universo pessoal do ser, existem influências externas que contribuem para ãdesmascararö valores que não são próprios do indivíduo. O autor ainda complementa a noção de *persona* como

a sombra, que constitui o centro do inconsciente pessoal e inclui os desejos, experiências e padrões considerados incompatíveis com a imagem que a pessoa deseja exigir, com papéis que se deseja ocupar e com os padrões e ideais que se busca veicular. (GALEMBECK, 2008, p. 328).

Salienta-se que o termo *persona* nunca foi utilizado por Goffman em seus trabalhos, porém, assevera Galembek (2008) que os dois termos, *persona e face*, filiam-se no que concerne aos estudos interacionais em seus contextos comunicativos imediatos. Sendo assim, apesar de Goffman não fazer referência sobre a relação existentes dentre os dois termos, ambos os autores ãassinalam que a face e o *persona*

le uma imagem buscada pelo autor e revestem-se, adaptativo.ö (GALEMBECK, 2008, p. 333).

A imagem construída pelo indivíduo pode ser constantemente ameaçada durante os eventos comunicativos. No que concerne ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, essas ameaças podem ocorrer com mais frequência, fato que se dá, principalmente, quando se revela que o professor é o que detém o prestígio e o *status*. Quando a pessoa está envolvida em uma interação, a sua imagem pode ser ameaçada de várias formas: pelo participante contra si próprio; por ele contra a imagem dos outros integrantes do mesmo contexto interacional; pelos outros integrantes contra suas próprias imagens; e por outros integrantes contra a imagem de outros participantes. (TAVARES, 2001, p. 22). Baseada nas ideias de Goffman, a autora também acrescenta que

além do agente ameaçador, há também níveis de ameaça à imagem: isso ocorre quando a pessoa age ameaçadoramente de forma involuntária e os outros participantes acham que ela teria evitado tal ameaça caso tivesse previsto as conseqüências ofensivas; quando a pessoa parece ter ofendido de propósito; e quando ocorrem ofensas incidentais, devido a certas ações não planejadas (por exemplo, tropeçar, cair). (TAVARES, 2001, p. 22)

Quando essas situações acontecem, há uma quebra na harmonia e no fluxo da atividade. O falante que tem sua imagem ameaçada ou, por vezes, o interlocutor que possui a sua, tentará através dos rituais de tratamento da face resgatá-las e õsalvaguardar a impressão acalentada por indivíduo durante o período que está diante de outros.ö (GOFFMAN, 2008, p. 22). O autor põe em relevo duas estratégias empregadas que são comuns durante as interações imediatas entre os participantes. São elas: as õpráticas defensivasö e as õpráticas protetorasö ou õdiplomáticas.ö Guiados por essas duas estratégias, os participantes podem proteger suas próprias projeções ou õtomar as devidas precauçõesö para proteger a sua própria imagem.

Toda *situação social* (GOFFMAN, 2002) é permeada por estratégias que garantem o bom andamento do processo discursivo. Quando essa õharmoniaö é ameaçada, é necessário trazer à tona algumas práticas que perfilam o andamento no processo discursivo entre os circunstantes. Os rituais de tratamento da face em interações imediatas são evocados por Goffman (1967) como elementos próprios de interação social que ajudam a observar vários eventos discursivos quando os participantes encontram-se diante um dos outros. Para esse autor, os participantes

tratamento da face (*face-work*) quando pretendem ameaçadoras, como o *distanciamento*, o *processo corretivo* e o *da intermudança*.

O distanciamento ocorre quando se quer manter livre das ameaças, ou seja, proteger a própria imagem. Por exemplo, durante um encontro, os participantes tentam evitar mudanças de tópicos ou atividades que possam comprometer tanto a própria face quanto a do outro, ou somente fazê-las quando for o momento oportuno.

No caso do corretivo, não há medida preventiva, ou seja, a imagem aqui já foi ameaçada. Assim, quando os participantes em uma interação imediata encontram-se em um estado de desequilíbrio ou *ôembaraço*o, algumas tentativas para restabelecer o *ôequilíbrio*o devem ser acionadas.

Já a intermudança se enquadra em uma seqüência de ações ou mensagens que se movem em direção ao restabelecimento de um ritual em desequilíbrio. Essas seqüências são ritualizadas em quatro movimentos. São eles: 1) o desafio, os participantes reconhecem o infrator e chamam a atenção para a má conduta, responsabilizando-o pela instabilidade do ambiente. Nesse caso, o ato ameaçador deverá, ele mesmo, retomar a estabilidade; 2) a oferta, através do ofendido, é dada a chance do ofensor reparar o erro cometido e compensá-lo, o que estabelecerá a ordem expressiva; segundo Goffman (1967), este ato é também visto como uma autopunição; 3) a aceitação da oferta, para restabelecer o equilíbrio perdido, o ofendido pode aceitar a oferta, uma vez que as imagens estão apoiadas na ordem expressiva que se instaura no ambiente; 4) o perdão, caracterizado como o movimento final da intermudança, o ofendido reconhece o sinal de desculpas daquele que pede o perdão.

Essas *medidas defensivas* são descritas por Goffman (1967) como formas de preservar tanto a própria imagem como as imagens das pessoas que estão envolvidas no evento comunicativo, porém, quando as ações de ameaças não podem ser evitadas, é necessário recorrer às *medidas corretivas* (ibid., 1967), como apresentadas anteriormente. Portanto, como forma de mitigar os conflitos que emergem durante o evento discursivo, percebe-se que todas as estratégias descritas por Goffman envolvem manifestações da polidez, conceito abordado no tópico seguinte.

#### **1.4. As estratégias interacionais de negociação da imagem segundo Brown e Levinson (1987)**

de conversações feitas em três línguas faladas em distintos, o estudo sobre a preservação da imagem foi retomado pelos lingüistas Penelope Brown e Stephen Levinson (1987) no livro intitulado *Politeness: some universals in language usage*, com o objetivo de identificar alguns princípios universais da polidez. Seguindo os estudos de Goffman (1967) em relação ao estudo do tratamento da face, os autores estabelecem alguns princípios sobre uso da língua em situações interacionais. Sendo assim, a imagem, para os referidos autores, não se distancia da concepção sociológica de Goffman, esta é algo que òe emocionalmente investida e que pode ser perdida, mantida ou realçada e deve ser constantemente assistida na interação (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 61). Além disso, acrescentam que òem geral as pessoas cooperam e mantêm a face na interação, tal cooperação sendo baseada na vulnerabilidade da face. (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 61). Nessa visão, a imagem não pode ser concebida como uma forma estática, já que está constantemente ameaçada durante qualquer encontro social, pois ela é sustentada pelo indivíduo e está em permanente estado de vulnerabilidade.

Estar diante de qualquer situação interativa de comunicação é estar alheio às ações que surgem no decorrer do discurso. A imagem que o falante almeja sustentar não depende somente do òesforço ò feito por ele, mas do tratamento dado pelos outros participantes que estão envolvidos no evento. Os princípios do uso da língua construídos por Brown e Levinson (1987) enredam ações que são entendidas como ameaçadoras à face dos indivíduos nos momentos em que estão diante um dos outros. Enquanto esta mesma face deseja (*face-want*) (BROWN e LEVINSON, 1987, p. 13) ser preservada, ao mesmo tempo pode estar sujeita a situações que podem causar instabilidade. Logo, o estudo da negociação da imagem e de território na perspectiva desses lingüistas coaduna-se 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 òeu, 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).

A imagem construída pelo indivíduo pode estar sujeita à ameaça, dependendo das diversas situações comunicativas em que ele está envolvido. Assim, os atos cometidos pelo indivíduo põem em situação de perigo não somente a imagem do outro como, às vezes, a própria imagem do falante. Esses atos são denominados por Brown e

Imagem (AAIs) e são detalhadas em 28 tipos e

1) Atos que ameaçam a *face positiva do falante*:

situações auto-degradantes, desaprovação, insultos, acusações; 2) Atos que ameaçam a *face negativa do falante*: promessas, agradecimento, aceitação de ofertas; 3) Atos que ameaçam a *face positiva do destinatário*: desaprovação, insulto, censuras; 4) Atos que ameaçam a *face negativa do destinatário*: proibições, ofensas, agressões;

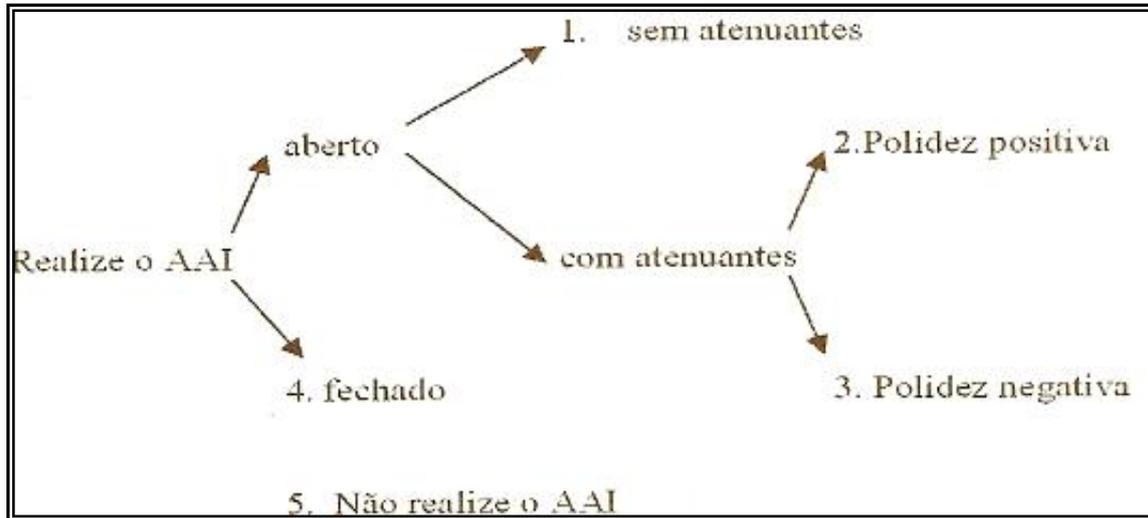
Esses atos são cometidos pelos participantes durante o evento comunicativo. A vulnerabilidade da imagem, como asseveram B&L, sempre acontecerá quando os indivíduos estiverem em contato uns com os outros, envolvidos por ações que exigem a cooperação e ações que são imbuídas de fatores como as relações de poder, de conhecimento, status, etc., e que influenciam na dominação do discurso. Todos os fatores mencionados anteriormente levam os interlocutores a estarem diante de atos ameaçadores, que através da negociação podem ser contornados, ajudando a mitigar a relação entre falante e ouvinte. Por sua vez, a suavização da face, segundo B&L, dar-se-á através da cortesia oferecida pelo falante ao ouvinte ou vice-versa, porém o emprego dessa cortesia dependerá de três fatores que determinam o acesso do interlocutor ao discurso: a distância social do falante e do ouvinte, a relação de poder entre o falante e o ouvinte e as imposições por uma determinada comunidade. Podemos dizer que esses fatores são fortemente influenciadores no contexto em que o evento de fala se realiza. No caso da sala de aula, a relação de poder, o segundo fator mencionado pelos autores, fundamenta-se na relação existente entre professor e o aluno. Assim,

em sala de aula, quando o aluno desempenha o papel de locutor terá que mobilizar, com frequência, estratégias de cortesia, pois a relação que possui com o professor é assimétrica e existe entre eles evidente relação de poder. O professor, pelo poder de que está investido, terá uma necessidade bem menor de recorrer a estratégias de cortesia. (SILVA, 2008, p. 180)

Por fim, o último fator refere-se ao fato de o grau de imposição de um ato de fala apresentar fortes variações de cultura para cultura (SILVA, 2008, p. 181), ou seja, em cada cultura há aspectos sociais que determinam o curso da interação e das relações entre os interlocutores. Dessa forma, a união destes três fatores mencionados estará em constante atuação e influenciará o equilíbrio e o desequilíbrio das relações entre os indivíduos.

pelo indivíduo, quanto mais indireto o for, menos isso em mente, B&L (1978) dividem as estratégias

da seguinte forma, como ilustrado na figura a seguir:



**Esquema 1: as superestratégias (Brown e Levinson, 1987, Fig. 1, p. 69)**

A natureza do ato pode ser aberta (*on record*) ou fechada (*off record*). O primeiro ato é classificado em dois tipos: a) sem atenuantes (sem ação reparadora) e b) com atenuantes (com ação reparadora). Segundo B&L, o primeiro tipo (sem atenuante) se desvela em ações que são diretas, claras, objetivas e de um modo mais conciso, não dando margem a nenhuma situação de ambigüidade ou de mal-entendido (BROWN E LEVINSON, 1978, p. 69). Já o segundo tipo (com atenuante) é aquele em que o falante oferece a face para o ouvinte (ibid., p. 69), sem nenhuma intenção de prejudicar a imagem do destinatário, sendo guiado por dois tipos de ações, dependendo do aspecto da imagem que está sendo endereçada, a *polidez positiva* ou *polidez negativa*.

As duas formas de polidez são aplicadas pelo indivíduo como estratégias mitigadoras, dependendo do contexto de risco em que a imagem está sendo ameaçada. Assim, a polidez positiva está ligada ao uso das estratégias direcionadas à imagem positiva do interlocutor, e normalmente acontece em situações de fala em que os participantes possuem uma relação mais íntima, há um interesse e aprovação da personalidade do outro, de pressuposições e trocas de desejos e de conhecimento que

ndicações de obrigações ou de flexibilidade de  
(BROWN, 1987, p. 101). Vejamos os exemplos<sup>10</sup> a seguir:

**Ex<sup>1</sup>:** (1) *What a beautiful vase this is! Where did it come from?* (Que lindo vaso! de onde veio?) ó (Estratégia n° 1: Perceba o outro. Mostre-se interessado pelos desejos e necessidades do outro.)

(2) *Ok if I tackle those cookies now?* (Tudo bem se eu atacar esses biscoitos agora?) ó (Estratégia n° 8: Faça piadas).

Por outro lado, a estratégia de polidez negativa está ligada à proteção da imagem negativa, mantendo, desse modo, o território do indivíduo junto a sua liberdade de ação no evento de fala. Segundo B&L, a polidez negativa está direcionada principalmente a uma satisfação parcial da imagem negativa do ouvinte, o desejo básico dele é manter o território e sua própria determinação, logo, a polidez negativa é caracterizada por sua formalidade e compostura, com atenção para muitos aspectos restritos da imagem do ouvinte, centrando no desejo dele. (BROWN e LEVINSON, 1978, p. 129).

**Ex<sup>2</sup>:** (1) *That's all right, sir.* (Está tudo certo, senhor) ó (Estratégia n° 5: Mostre respeito, deferência).

(2) *I'm sorry to bother you, but* (Perdoe-me por incomodar, mas...) ó (Estratégia n° 6: Peça desculpas).

As estratégias fechadas são utilizadas quando se deseja realizar um ato comunicativo de forma que não seja possível atribuir uma clara intenção para o ato (BROWN e LEVINSON, p. 211). Desse modo, as realizações lingüísticas de atos fechados incluem metáforas e ironias, perguntas retóricas, ou seja, essa estratégia não se refere somente aos tipos formais indiretos, mas aos tipos de estratégias lingüísticas em contexto. (BROWN e LEVINSON, 1978, p. 212). Essas estratégias apresentam-se em 15 tipos. Alguns exemplos deles são:

**Ex<sup>3</sup>:** (1) *That window isn't open.* (Esta janela não está fechada) ó (Estratégias n° 1: Dê pistas).

---

<sup>10</sup> O quadro com os exemplos das surperestratégias postuladas por Brown e Levinson encontra-se no anexo 2 e serão resgatadas no decorrer das análises.

(Esse vestido está relativamente bom) ó (Estratégia

As estratégias de polidez negativa desenvolvidas por B&L estão calcadas na violação das máximas de Grice (1975) e suas implicaturas conversacionais dentro de uma análise sobre a natureza da conversação e as regras que regem o evento de fala. A teoria das implicaturas é definida como uma tentativa de explicar o sentido dos enunciados que estão implícitos na fala. À luz da definição de implicatura de Grice, Silveira (2007) entende que õtrata-se de proposições que estão implicadas pelo enunciado de uma frase em um determinado contexto, ainda que essa proposição não faça parte do que é efetivamente dito.õ (p. 35).

Segundo Grice (1975), há uma divergência entre o que se diz e o que se comunica. Para ele,

1. O que se diz depende das palavras que são enunciadas.
2. O que se comunica é toda a informação transmitida pelo enunciado. Essa informação não é explícita, não se extrai do significado das palavras; ao contrário, ela é implícita e é elaborada dentro da moldura das normas da conversação e do contexto de interação.

Segundo o autor, em todo evento comunicativo, ambos os participantes são guiados por princípios conversacionais de cooperação, mesmo inconsciente, para que haja um entendimento entre eles. Para que isso aconteça, é necessário que os participantes forneçam informações suficientes uns aos outros, e não somente isso, mas que essas informações sejam claras e suficientes em função da sustentação da interação. Esse jogo conversacional entre os falantes foi denominado por Grice (1975) de õPrincípio Cooperativoõ (PC), e subjaz às máximas conversacionais, sendo entendido como õuma caracterização intuitiva dos Princípios Conversacionais que constituem diretrizes para alcançar o máximo de eficiência na comunicação.õ (BROWN e LEVINSON, 1978, p. 94).

As máximas estão dispostas em 4 categorias: 1) Máxima de Quantidade: Faça com que a sua contribuição seja tão informativa quanto o requerido (fale a verdade, seja sincero); 2) Máxima de Qualidade: (a) Não diga aquilo que acredita ser falso/ (b) Não diga aquilo para que não tem certeza; 3) Máxima de Relação: Seja relevante; e 4) Máxima de Modo: Seja claro; evite ambigüidade e obscuridade na fala.

mas podem entrar em conflito, porém sempre uma máxima é o princípio estabelecido nessa abordagem é que as máximas podem ser infringidas, cabendo ao sujeito identificar o que levou a tal infração, o que se chamaria de implicatura conversacional. (KOCH, 2007, p. 27). Ainda sobre as máximas postuladas por Grice, Tavares (2007) afirma que essas regras podem ser violadas, principalmente quando se trata de um ambiente natural de fala, portanto:

essas regras conversacionais, no curso da conversa, são muitas vezes violadas pela necessidade de também seguir regras sociais. [...] mesmo ignorando algumas máximas, o Princípio Cooperativo permanece em um nível mais aprofundado, dando vez à Implicatura Conversacional (p. 38).

Apesar da sua grande influência nos estudos conversacionais, ao longo dos últimos anos várias críticas têm sido feitas aos estudos dos princípios conversacionais de Grice, principalmente no que concerne à variação dessas regras em relação às várias culturas; ao fato delas serem normativas ou constitutivas; ao fato de se poderem reduzir a relevância, etc. (ORLANDI, 1996, p. 151) e a sua não abordagem dos aspectos ideológicos, por exemplo. Além disso, como argumenta Koch (2007), esta teoria não consegue dar conta de todas as estratégias de uso da linguagem e sua manipulação em eventos interativos, pois estamos sempre representando e mascarando nossas falas e atitudes diante dos outros e é isso que a teoria griceana não consegue alcançar.

### **1.5. O estudo da negociação da imagem em outras pesquisas contemporâneas**

No que diz respeito às pesquisas desenvolvidas na área, os estudos, desenvolvidos por Goffman (1967) e por Brown e Levinson (1987) instigaram o nascimento de outras pesquisas orientadas pelo mesmo construto teórico, que reclama a análise de situações interacionais face a face, e sobre a polidez, cujo método de estudo é baseado na microanálise da interação (GOFFMAN, 1967). Fica claro, nesse tipo de abordagem, que o estudo não é dirigido somente na concepção do indivíduo *ó self*, mas das impressões tiradas do construto que se tem durante a relação desse com outros participantes em eventos interativos e como desestabilizam e estabilizam, organizam e desorganizam o sentido, através do uso da linguagem, durante a negociação da própria imagem em eventos discursivos. Seguindo esse olhar teórico, apresentaremos, ao longo deste tópico, algumas pesquisas que envolvem o estudo discursivo em eventos de fala em contextos imediatos.

icas discutidas ao longo desse trabalho, o primeiro o entre universitários do curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina. Galembeck (2008) aborda os procedimentos de construção e preservação da imagem desses alunos durante a realização das discussões feitas em grupo, ou, como chama o autor, o grupo de foco. Grupo de foco é definido por ele como uma técnica de pesquisa qualitativa que está calcada nas idéias de Flick (2004: 125 e ss. apud GALEMBECK, 2008, p. 324), e consiste numa atividade que exige o envolvimento dos participantes do grupo, no qual discutem um dado tema e apresentam diferentes visões sobre o mesmo. Como se trata de uma discussão onde os participantes apresentam pontos de vistas divergentes, torna-se necessário para o interactante criar uma imagem diante dos outros envolvidos e vice-versa.

Segundo o autor, esse tipo de abordagem cria um ambiente favorável no que diz respeito à investigação do tratamento da face, dos aspectos atenuantes e do uso da polidez. O equilíbrio almejado dentro do evento discursivo dar-se-á a partir de como estes três aspectos são tratados e negociados para resguardar a própria imagem do falante durante a interação. Sendo assim, o falante, para proteger sua imagem e a do outro, suaviza a força ilocutória e do enunciado e torna as palavras do falante menos impositivas ou invasivas através da utilização dos marcadores de atenuação que estão dispostos na fala e que no trabalho do referido autor serão considerados marcas de polidez. (GALEMBECK, 2008, p. 323 e 324).

Na pesquisa supracitada, dá-se relevância à construção da imagem pública pelos participantes. Essa imagem, por sua vez, é um fator determinante na interação verbal. Retomando a visão das teorias psicanalíticas, Galembeck (2008) faz uma analogia entre a visão da imagem que se tem do *eu* e do *outro*, iniciada por Freud<sup>11</sup> no século XIX e atualmente aclamada por outras áreas de conhecimento como a Antropologia, a Sociologia e a Lingüística. A polidez em Galembeck é tratada em correlato ao que Jung<sup>12</sup> chama de *persona*, e nessa relação busca evidenciar o equilíbrio e a cordialidade entre os interlocutores ligada à forma de uso das estratégias de polidez, pois, o constituem um escudo protetor que preserva a imagem dos participantes e faz com que

---

<sup>11</sup> Dentro dessa visão, a psicanálise buscou construir um arcabouço teórico para chegar a diferentes concepções psicológicas. Essa determinação faz com que não existam ações aleatórias ou fortuitas, pois as ações decorrem de processos psíquicos inconscientes. O conhecimento do inconsciente ocorre de acordo com a teoria em questão por meio da fala, independentemente da interação do sujeito e do seu conhecimento consciente. (GALEMBECK, 2008, p. 325). Porém, como o foco de análise de Freud consistia somente no inconsciente, o estudo da *psique* é levada adiante por outros estudiosos com visões diversas às postuladas pelo Pai da Psicanálise.

<sup>12</sup> A visão de Jung é retomada nesse capítulo no tópico 1.3.

ALEMBECK, 2008, p. 351). A estabilidade do  
etria que comumente existe em ambientes onde há

uma relação de poder ocupada por um dos participantes. Na sala de aula de LE, a fala muitas vezes é direcionada por aquele que tem a capacidade de iniciar, mudar e finalizar um tópico discursivo, no caso o professor. O nível de assimetria encontrado no evento discursivo como o da sala de aula pode sofrer mudanças significativas quando o professor promove atividades em que os alunos se sentem guiados pelo próprio uso da linguagem em ação.

Voltando o olhar para outro estudo, observa-se que Preti (2008) analisa a cortesia<sup>13</sup> como ãum conjunto de normas de natureza social que se manifesta, entre outras formas, por meio da linguagemö (PRETI, 2008, p. 217), nos conflitos de gerações em diálogos entre õidosos velhosö e falantes jovens. As variações lingüísticas vêm perdurando durante os últimos tempos nas relações entre jovens e idosos devido às transformações sociais provenientes dos avanços tecnológicos e científicos, o que tem provocado uma mudança no que concerne ao sentido de família, deixando, dessa forma, os idosos alheios à outros papéis, o que para Goffman, pode ser definido como ãoã pessoasö. (Goffman 1967 apud PRETI, 2008, p. 213). Assim, ãa sociedade contemporânea exigiu uma participação mais ativa dos vários grupos sociais, para a qual os idosos não estavam preparados.ö (PRETI, 2008, p. 213). Em consequência disso, os idosos, cada vez mais deslocados a outras posições sociais, tornam-se obrigados a manter os laços mais próximos às experiências vividas no passado, como lembranças amorosas, e aos conceitos morais. (PRETI, 2008, p. 213/ 214). Tendo em mente todos esses aspectos, o referido autor investiga, através dos diálogos das duas gerações, as estratégias de cortesia usadas para ãatenuar conflitos e manter no diálogo o que Goffman denomina de ãstatus vivendi interacionalö, isto é, uma possibilidade de interação entre os falantesö (PRETI, 2008, p. 216) e tem como objetivo ãbuscar uma forma de evitar conflitos entre os falantes, tornando possível a interação, ainda que haja uma discordância de opiniões, gerada pela mais diferentes causas, como, por exemplo, pelas diferenças de faixa etáriaö (p. 217).

---

<sup>13</sup> Para Villaça e Bentes (2008), a concepção de cortesia e polidez difere no sentido em que a primeira está õligada à dimensão subjetiva das práticas de linguagem, já que teria a ver com uma ãatitude cortêsö (por exemplo, de cuidado, de generosidade, de afeto) por parte do sujeito em relação ao interlocutorö (ibid.p.45). Enquanto a polidez compete à noção que está ãassociada intrinsecamente à noção de faceö. (ibid.p.25).

e idosos e jovens, a importância da situação de diálogo, visto que preocupados em manter o respeito, ou melhor, uma atitude cortês (PRETI, 2008, p. 232) com o idoso, percebe-se a falta de ameaça à imagem dos falantes e ouvintes, ou falta de tensão.

Já Fávero (2008), voltando o olhar para o uso da cortesia nas interações cotidianas, analisa o uso da polidez em eventos discursivos entre amigos, familiares e conhecidos. Dentro dessa análise, foram postas em relevo cinco conversações espontâneas: (1) um pedido de informação, (2) duas conversas por telefone, entre dois professores universitários, (3) e entre dois jovens adolescentes, (4) e (5) e duas entre mãe e filho ao jantar. Embora a cortesia seja universal, pode variar de cultura a outra (FÁVERO, 2008; TAVARES, 2007).

Além, dos aspectos teóricos de Goffman (1967) e Brown e Levinson (1978), Fávero (2008), em seu estudo, traz a proposta de polidez em Kerbrat-Orecchioni. Segundo a autora, a proposta primeiro é reducionista e excessivamente pessimista, e por isso, apresenta junto aos AAI de Brown e Levinson, os Face Flattering Acts (FFAs), em português, Atos Favorecedores ou Lisonjeadores à Imagem<sup>14</sup>, de Kerbrat-Orecchioni, podem ser realizados em conjunto ou em uma mesclagem. O que se comprova nos estudos feitos por Fávero (2008) é que, embora a polidez seja universal, suas formas e condições de aplicação variam de um grupo social a outro, de uma faixa etária a outra. (FÁVERO, 2008, p. 321).

Retomando a menção feita por Kerbrat-Orecchioni, junto à proposta de estratégias de polidez estabelecidas por Brown e Levinson, revelam-se aqui outras reformulações feitas às propostas dos dois autores. Segundo N. Coupland, K. Grainger e J. Coupland (1988), há uma lacuna no trabalho dos estudiosos no que diz respeito ao modo como as estratégias de polidez são por eles analisadas. Os autores salientam que qualquer trabalho empírico de polidez necessita confrontar a realização da sequência do fenômeno da polidez dentro do discurso (N. COUPLAND, K. GRAINGER E J. COUPLAND, 1988, p. 255, minha tradução). Dessa forma, o que se observa nessa crítica é que o contexto não é levado em consideração, reduzindo a análise da polidez simplesmente à análise de várias estruturas e léxicos das várias línguas, tratando-se, assim, do estudo de um sujeito e suas ações individuais. Dentro dos estudos discursivos,

---

<sup>14</sup> Os atos postulados por Kerbrat-Orecchioni não serão profundamente estudados neste trabalho, deixando-os em observações para trabalhos futuros, visto que seu estudo está ligado aos Atos de Enunciação.

relevante para entende-se como as interações se as mudanças de contexto, mesmo sendo em um mesmo evento de fala, que se analisam as formas como os participantes se òsafamö de situações de risco e como negociam suas próprias imagens.

Outro ponto ressaltado por N. Coupland, K. Grainger e J. Coupland (1988) é que as estratégias de polidez podem aparecer imbricadas no discurso, como também já foi mencionado por Kerbrat-Orecchioni, anteriormente neste capítulo. Então, segundo os autores,

nós achamos que os autores (Brown e Levinson) parecem resistir a observação que as estratégias podem ser òmisturadasö no discurso, por exemplo, os marcadores da polidez positiva aparecendo dentro das estratégias de polidez negativa ou fechada com a ação reparadora. (ibid., p. 255, minha tradução)<sup>16</sup>

Sob o olhar crítico dos três autores, a abordagem feita por B&L deixa de lado três aspectos essenciais no que concerne aos estudos da Sociolinguística Interacional e à problemática da comunicação. São eles: 1. existe um idealismo teórico, ou seja, o fato analisado provém da relação social entre os indivíduos e a ela explica adequadamente os fundamentos da cooperação em eventos interativos; 2. existe um idealismo empírico, apesar dos dados coletados estarem pormenorizadamente arraigados pela teoria do discurso universal, segundo os autores, os aspectos sociais que surgem na interação são fragmentados, diversos e despojados oriundos da grande riqueza contextual e 3. existe ainda, um idealismo moral, de que as formas de polidez são sistematicamente motivadas pelo argumentação do tratamento propício do sujeito social (N. COUPLAND, K. GRAINGER E J. COUPLAND, 1988, p. 262). Para os referidos estudiosos, o estudo da análise do discurso, tendo em mente a importância do contexto, afirma que o tratamento apropriado do sujeito social é meramente um entre muitas opções de política social, e acrescenta que a polidez nela mesma sempre terá várias funções, como de mitigar ações do falante ou do ouvinte, dentro dos diversos contextos discursivos e o seu uso dependerá das intenções do falante em atingir seu propósito durante a interação. (N. COUPLAND, K. GRAINGER E J. COUPLAND, 1988, p. 262).

<sup>15</sup> A importância do contexto e da interação será abordada no presente trabalho no capítulo 3/ tópico 3.2.

<sup>16</sup> [...] we think, the authors seem to resist the observation that strategies can be òmixedö in discourse, for example, positive politeness markers appearing within negative politeness strategies, or off-record with polite redress (N. Coupland, K. Grainger e J. Coupland, 1988, p. 255)

âmbito do ensino de línguas estrangeiras, Tavares negociação da imagem em discursos pedagógicos em contexto de interação verbal, tendo como objetivo central analisar como ocorre o fenômeno da negociação da imagem na interação entre professor e alunos do ensino médio na sala de língua inglesa. (TAVARES, 2008, p. 21)

Seguindo os preceitos teóricos da Pragmática, em especial das correntes teóricas Análise da Conversação (AC) e Sociolinguística Interacional (SI), o estudo do evento discursivo ocorre num contexto de sala de aula de língua inglesa cujos alunos pertenciam à faixa etária entre 16 e 18 anos do 2º grau da Escola Técnica Federal de Alagoas. Nesse estudo, a autora analisa o papel negociado pelo professor e aprendiz, baseados em autores que analisam o discurso pedagógico (MALAMAH-THOMAS, 1987, TANNEN e WALLET, 1987, KRAMSCH, 1987) e a partir daí identifica cinco estratégias discursivas como a de convívio, a pedagógica, a de cooperação, a espontânea e a institucional. Observado os seguintes aspectos; primeiro, o tipo de discurso escolhido para determinada situação contextual, as estratégias utilizadas, as marcas discursivas que emergiram e as conseqüências dessas negociações para o ensino-aprendizagem de LE (ibid., p. 73 e 74), a autora revela que o ambiente de sala de aula é favorável à imprevisibilidade do discurso que decorre tanto do professor como do aprendiz. Além disso, acrescenta que:

como toda circunstância de interação verbal, a situação de sala de aula é classificada como geradora de eventos de fala, de atividades colaborativas entre professor e alunos, cuja dinamicidade do contexto propulsiona a utilização e a constante checagem de significados e de normas compartilhadas. E mais, esse contexto repleto de imprevisibilidade dialógica, cujo funcionamento depende da participação tanto do professor como dos alunos, tem a aprendizagem como maior objetivo por parte dos envolvidos. (TAVARES, 2007, p. 20 e 21)

Segundo Tavares (2007), mesmo tendo seus papéis preestabelecidos, a posição ocupada tanto pelo professor como pelo aprendiz pode ser negociada, principalmente quando o professor cria um ambiente comunicativo. Para tanto, esse tipo de análise requer um olhar das práticas interativas em seu contexto próprio, a sala de aula, posto que esta deve ser vista como um tipo de cultura própria e que varia de acordo com as atividades comunicativas abordadas durante o processo de ensino e aprendizagem da LE.<sup>17</sup> É levando em consideração o estudo de Tavares (2007) que a presente pesquisa

---

<sup>17</sup> Estes pontos mencionados sobre o ensino de LE serão aprofundados no presente trabalho no capítulo 2.

rsivas identificadas pela autora, para explicar a  
práticas discursivas realizadas durante as aulas da  
graduação em língua inglesa, revelando, também, outras estratégias, como a de defesa e  
interação, que emergiram durante o nosso estudo.

Levando nosso olhar a uma outra perspectiva de estudo da análise do discurso contemporânea, deparamo-nos com o estudo de Barros (2008), que ressalta o uso da descortesia em interações face a face. Esse estudo delinea uma forma de estratégia em que o falante tenta persuadir o outro através dos seus valores e atitudes e levá-lo não somente acreditar, mas também a praticar de acordo com suas ações. Dessa forma, a autora limita seu estudo a três aspectos. São elas; a noção lexical e temático-figurativa na conversação e sobre a sedução nos diálogos. Barros ressalta que a sedução que se observa no discurso dos interactantes reforça a abordagem investigativa do mecanismo de preservação da face, de atenuação, de polidez ou de cortesia ou como figuras de linguagem. (BARROS, 2008, p. 89). Para se ter uma compreensão sobre o fenômeno analisado, ela organizou o trabalho em três partes: a primeira, com o aprofundamento teórico sobre descortesia, no quadro da semiótica discursiva; a segunda, com a análise dos procedimentos de provocação de seis diálogos do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC-SP); a terceira, com algumas considerações sobre o movimento geral da provocação em cada um dos inquéritos examinados e com a comparação entre a sedução e a provocação nesses diálogos. (BARROS, 2008, p. 90).

Segundo a autora, seguindo os pressupostos teóricos da Semiótica, toda comunicação é uma forma de manipulação e de interação entre os sujeitos. (BARROS, 2008, p. 90). A manipulação pode ser feita das seguintes formas: através da tentação, da intimidação, da sedução e da provocação. Desse modo, o contato que é mantido pelos interactantes é visto como um acordo, com o propósito de levá-lo a praticar e acreditar em certos valores que estão sendo expostos no discurso do sujeito. Além disso, a autora explica que a provocação é uma forma de manipulação dos diálogos descorteses, como no exemplo:

*Ex: ãDuvido que você saiba dar uma resposta a essas questõesö.*

Nesse estudo, Barros comprovou que mesmo em discursos mais õfrouxosö (BARROS, p. 118) não houve õdiscursos descortesesö, porém produziram-se efeitos de

vocação como diálogos com mais provocação, com  
que se alternaram as estratégias.

Diferente das outras pesquisas aqui apresentadas, Barros (2008) esclarece que, apesar do estudo da descortesia não ter sido considerada por muitos pesquisadores, este por sua vez, vem ganhando espaço em pesquisas contemporâneas, baseado na premissa que

se a polidez ou cortesia é, nessas perspectivas teóricas, necessária à vida em sociedade, em que tanto a individualidade do sujeito, quanto o contato social da comunicação correm riscos, se ela contribui assim para a preservação das relações sociais, dever-se-ia esperar que a impolidez ou descortesia pusesse um perigo a vida social e as interações entre sujeitos. (BARROS, 2008, p. 92)

Por fim, todas as pesquisas aqui apresentadas estiveram ligadas ao estudo da análise da interação em eventos comunicativos. Vê-se, portanto, que a linguagem em suas diversas formas de uso torna-se um objeto passível de estudo imbricado a outros elementos, como a negociação da imagem, a polidez ou a cortesia ou até mesmo a descortesia, como julga Barros (2008). Para tanto, se dirigirmo-nos às pesquisas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em aulas de LE, notaremos que a análise de todos estes elementos contribuirá para a busca de novas estratégias de abordagem discursiva no ensino de LE, nas quais o ensino deverá estar calcado na aproximação do aluno em novas formas de criar sentidos, de compreender e produzir palavras e ações que cultivam um novo *õeuö*. Por outro lado, sabemos que essas negociações de lugares já estabelecidos socialmente podem criar situações de riscos à imagem tanto dos alunos entre si como à imagem do professor diante dos alunos.

Chama-se a atenção para o fato que nesses tipos de abordagem discursivas cria-se um contexto no qual o indivíduo é levado a construir a sua identidade social não somente a partir do seu próprio discurso como também a partir do discurso do outro. Portanto, cabe-nos nos próximos tópicos do presente trabalho refletir se realmente durante o processo de negociação interfere nas mudanças das estratégias discursivas dos interactantes e se realmente acontece e como ocorre essa mudança no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

## INTERATIVAS: UMA ABORDAGEM DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE

O ambiente interacional como o da sala de aula pode estar vinculado a novas nomenclaturas destinadas às concepções de professor e alunos não mais denominados de mestre e discípulos, mas de professores/facilitadores e alunos/aprendizes (BROWN, 1994). Considerando, portanto, a construção de um ser autônomo, indagamos sobre essas novas identidades assumidas por professores e aprendizes nos dias atuais no processo de ensino e aprendizagem.

Esses deslocamentos de identidades advêm de mudanças tímidas de abordagens de ensino e de concepções de língua ditas como naturais, não estanques, mas que são suscetíveis às diversas influências externas. É difícil entendermos a noção de língua pura no mundo globalizado em que nos encontramos, uma vez que o encurtamento de tempo e de espaço é marca registrada de um momento histórico em que vivemos. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Os tantos fenômenos que permeiam os estudos lingüísticos fizeram da própria Linguística uma ciência imbuída de várias perspectivas, cada uma delas com um olhar distinto, que comungam da mesma ânsia: entender a língua(gem) em seus diversos campos de saber em seu habitat natural, ou seja, na/pela realidade. São tantas as teorias que a ciência Linguística acopla, que na ausência de tais teorias, deixar-nos-ia embasbacados diante de tantos fenômenos que escapam ao nosso senso comum. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 8). Em crítica à supremacia de algumas linhas teóricas no meio acadêmico, Rajagopalan (2003, p. 8) afirma

nós seres humanos somos por força de nossa própria natureza criaturas que teorizam compulsivamente. Ora, dentro dessa perspectiva, é perfeitamente possível que embora partam de uma necessidade imposta pela própria natureza humana, as teorias que defendemos reflitam os anseios do momento histórico em que propomos e defendemos as nossas idéias. Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. Melhor ainda, percebe-se que mesmo por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico.

No trecho acima, o autor põe em relevo o prenúncio de novos estudos lingüísticos junto à mudança histórica, principalmente pela necessidade de observar as práticas humanas em seus contextos reais, rompendo com concepções fixas que se

ndo cada vez mais regido pela interconexão e pela  
2002, p. 10).

As constantes mutações culturais do mundo, que acontecem a partir da interação entre os seres humanos, do hibridismo racial, as ideias, os costumes, a necessidade de sobrevivência em um meio social cada vez mais exigente e competitivo, cada vez mais tecnológico e digital, vêm causando mudanças tácitas no que se refere ao construto da identidade do próprio *self*. Dependendo do contexto em que o indivíduo se encontra, ele assume determinados papéis para representação de si mesmo (GOFFMAN, 1967) e novas identidades socioculturais (RAJAGOPALAN, 2003; CAVALCANTE, 2006; ABDALA JUNIOR, 2002).

No que concerne à construção de identidades em contextos de ensino/aprendizagem, a interação passa a ser vista como um elemento propício à construção dessas novas identidades. Sendo o discurso visto como ação, Moita Lopes (1998) afirma que a análise dos diferentes meios usados pelos participantes para agir no mundo através do discurso são tão importantes quanto A ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS NESTE PROCESSO. (p. 305). Ora, se a identidade social não é privada do indivíduo então pode-se afirmar que ela é provida da relação entre pessoas em contexto discursivo comunicativo. Ainda assim, Sarup (2004 apud CAVALCANTI, 2006) afirma que a

Identidade é contraditória e fragmentada. Identidade no pensamento pós-moderno não é uma coisa; o *self* é necessariamente incompleto, inacabado e o sujeito em processo (...) identidade é construída na e através da língua. É sempre dentro da representação que nos conhecemos. Além disso, identidade está sempre relacionada ao que não se é o Outro. Devemos lembrar que identidade só é concebível na e através da diferença. (p. 241)

Se aceitarmos a noção de que é através das práticas interativas que os participantes constroem seus significados, podemos entender que a imagem construída de si mesmo e do outro provém de um resultado transitório-dinâmico dos processos comunicacionais (BALDISSERA, 2008, p. 194). Na realidade, é através do olhar do outro, durante a interação, que nos conhecemos e nos avaliamos. Assim sendo, as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso no seu próprio e nos discursos dos outros (Baldissera 2008 apud. Moita Lopes 1989, p. 196).

am-se sensíveis devido à ebulição provocada por  
dos, que se originam no indivíduo. Ora, se na  
comunicação os sentidos são negociados e disputados, vários aspectos, tais como  
contexto, cultura, psique e o histórico-social estarão em permanente movimento no que  
concerne ao objetivo a ser alcançado dentro das proposições iniciais do sujeito. Indo  
além, podemos afirmar que é na comunicação que os participantes como forças ativas,  
reativas, organizadoras, desorganizadoras, são tensionados [...] para direcionar os  
sentidos que desejam (consciente e/ou inconsciente) (BALDISSERA, 2008, p. 194).  
Não quer dizer que o sentido seja do domínio do ser humano, até porque o sentido  
pertence ao social, é nele que a realidade ganha forma junto as nossas interpretações e  
ao olhar do outro nas práticas comunicativas.

É a partir desse olhar que nos deparamos com a constituição de novas  
abordagens onde o lugar ocupado pelo professor e pelo aprendiz em práticas  
contemporâneas, como no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é o sujeito-  
social não mais visto em sua condição pacífica de aluno, nem mais o professor acima  
do bem e do mal, visto que diante de práticas obsoletas de ensino, visavam somente à  
língua e suas formas cristalizadas, inerentes à interação humana.

## 2.1 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. Complexo sim, pois 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.

Segundo Almeida Filho (2007), o ensino comunicativo em LE pode ser definido  
como:

aquele que organiza as experiências de aprenderem termos de  
atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno

se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de interação com outros falantes-usuários dessa língua. (ALMEIDA FILHO, 2007 p. 47);

ou

aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2007 , p. 47 e 48)

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

É certo que as mudanças que concernem às abordagens de ensino e aprendizagem de LE vêm ocorrendo de forma tímida. Segundo Rajagopalan (2003), ainda em consequência dos métodos tradicionais, muitos alunos se sentem desconfortáveis na sua própria condição lingüística. Porém, entendemos que a língua não pode ser vista como acabada, desprovida de influências externas. Assim sendo, diante do que presenciamos nos dias atuais, conceber esse tipo de pensamento é tornarmo-nos alvos de um pensamento ultrapassado e reféns de pedagogias que não se adequam ao mundo contemporâneo. Dessa forma, a noção de línguas francas, como adverte o referido autor, vem sofrendo mudanças ao longo do tempo, seguindo o compasso dos avanços do mundo moderno.

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 possibilita a compreensão da sua importância no mundo globalizado com que nos deparamos hoje, além do reconhecimento das diversidades e de novas identidades.

Além da noção de língua, como um elemento social, os elementos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras serão defendidas no decorrer dessa pesquisa. Quando consideramos o contexto nas análises de um evento de fala, assumimos que valores

realizadas pelos participantes e outros, emergem onde levamos em conta o ambiente, a ocasião do discurso, as relações entre os falantes, como o discurso está sendo endereçado e como as intenções do locutor chegam até o interlocutor. Ao assumir esses aspectos como fundamentais para se entender o discurso na relação humana, desconsidera-se as formas mais sistêmicas da fala, pois ao contrário do que vem sendo exposto, a língua longe do meio social não consegue por si dar conta dos fenômenos discursivos que emanam dos diversos tipos de contexto em que a língua é utilizada.

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 estabelecemos 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 (KRAMSCH, 1993; ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009). De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009, p. 98), a concepção de linguagem associada à realidade social leva a uma ressignificação 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 encontram-se mais envolvidos nas atividades, conseguem entender diversos comportamentos em diferentes contextos, e evita-se que os alunos se sintam envergonhados. (RAJAGOPALAN, 2003). Quando adquirida a habilidade de uma língua estrangeira, entende-se que com ela o aprendiz colocará em prática sua percepção de mundo, ultrapassando, dessa forma, a concepção de instrumento comunicativo.

Apesar das fortes contribuições exercidas pelos aspectos interacionais no ensino da língua inglesa, ao mesmo tempo torna-se 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 países como os Estados Unidos e Inglaterra, devido à posição hegemônica ocupada no cenário mundial. O que se deve enfatizar é que a língua inglesa está na condição de língua internacional, deparamo-nos, atualmente, com uma língua miscigenada, influenciada por outros *Englishes*, que estão

ças sociais e renegociadas entre os povos que estão  
(AGOPALAN, 2003, 2009).

É preciso aceitar que tanto a língua, enquanto fenômeno, como o indivíduo e o mundo estão sofrendo mudanças em sua dimensão histórica, social e política. Assim, como bem postula Ortiz (1994), somos *cidadãos do mundo*, pois vê-se os homens a cada dia interligados um com os outros, independente de suas vontades, tudo isso devido a um mundo que não se apresenta tão longínquo como se vivia em tempos mais remotos.

Diante de tudo que foi exposto, acredita-se que ensinar uma língua estrangeira é permitir a inclusão dos aspectos gramaticais e interativos. 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 da competência comunicativa do aprendiz deverá estar associado às práticas interativas, o que o torna mais próximo da realidade da língua estudada, acabando aos poucos com o *destronamento* da imagem do falante nativo, como aquele que está acima do certo e do errado, pois 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.

## 2.2 Interação e o contexto de sala de aula

A sala de aula, vista como um cenário social, principalmente no que concerne a aulas de LE, torna-se um ambiente favorável para análise da interação entre seus participantes, dentro de uma perspectiva sociointeracionista. Um dos grandes propósitos dos estudos conversacionais, como a Análise da Conversação, a Sociolinguística Interacional, por exemplo, tem sido promover um ambiente de 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 somente num 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

a estrangeira significa pôr em exercício essas duas em no processo de socialização do discurso da comunidade e de aquisição de letramento, como um meio de questionar e expressar seus pensamentos e comportamentos. As diferentes percepções entre o *õeuö* e o *õoutroö* levam o indivíduo a busca por novas experiências, expressões, comportamentos. Além disso, a entender a si mesmo em um contexto diferente do outro. Partindo dessas implicações, tentar-se-á ao longo desse tópico discutir como estes elementos circulam e se desenvolvem no contexto de sala de aula de língua inglesa através de práticas interacionais.

Inicialmente, interação pode ser definida de uma forma ampla õsob o ponto de vista da reciprocidade do comportamento das pessoas, quando em presença uma das outras.ö (PRETI, 2002, p. 45). Desse modo, Preti afirma que a interação se dá em dois modos: pela co-presença (não focalizada) ou pela conversação face a face (focalizada). Diante de uma sociedade complexa, aprendemos a participar de vários contextos sociais que reclamam por discursos mais especializados. A sala de aula, por sua vez, como uma ambiente institucional, segue padrões conversacionais que a caracterizam como tal. De acordo com Drew e Heritage (1992), existem três diferentes aspectos institucionais:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos integrantes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver limites especiais e particulares quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode estar associada a arcaouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (p. 22).

Os sentidos construídos pelos participantes durante as práticas interativas dão ao espaço, a sala de aula, a função social onde os aspectos sociais são compartilhados na formação de indivíduos autônomos e críticos perante a sua comunidade. Os dois termos espaço e lugar ganham sentidos distintos quando se trata do discurso construído em entidades institucionais. Em seus estudos sobre espaço e lugar na formação de professores, Cunha (2008) chama atenção para esses dois termos que parecem similares, porém possuem diferentes perspectivas. Para a referida autora, a ação humana é que

. Logo, concebe-se o espaço da sala de aula como  
acional. Quando a prática interativa se realiza, os  
significados construídos nela transformam-se em lugar. Assim:

o lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz ãesse é o lugar deõ, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (CUNHA, 2008, p. 184)

O sentido atribuído ao lugar, como postula Cunha (2008), é dado graças ao discurso construído pelo professor e aprendizes durante as atividades interativas, no contexto de sala de aula. No entanto, as atividades promovidas em sala de aula podem ser regidas por diferentes padrões discursivos, estes sendo melhor discutidos no próximo tópico.

### **2.2.1. O padrão discursivo professor-aprendiz em aulas de LE e suas variações**

As trocas de falas acontecem de diferentes formas, dependendo das situações comunicativas em que as pessoas se encontram. No que concerne à sala de aula, como uma instituição socialmente reconhecida, o discurso produzido nesse contexto obedece a outro tipo de linguagem altamente especializada, que apresenta modificações em suas formas de fala e organização, se comparado a falas mais informais. (GARCEZ, 2006, p. 67)

A forma discursiva de uma sala de aula normalmente segue seqüências conversacionais previsíveis. Sinclair e Coulthard (1975) observam que a troca de turnos em sala de aula acontece da seguinte forma:

1. Professor ----- Iniciação
2. Aluno ----- Resposta
3. Professor ----- Avaliação

Observa-se que a seqüência descrita pelos referidos autores corresponde ao discurso de aulas tradicionais em quase todo o sistema educacional por todo o mundo. Os turnos são criteriosamente distribuídos pelo professor como forma de estabelecer o seu poder em sala de aula. Inconscientemente, o professor limita a liberdade de ação dos alunos em expor seus conhecimento e atitudes, ocupando uma postura passiva diante do

undo Dijk (2008), o poder exercido pelo professor  
a posição social.

Na educação, os professores usualmente controlam os eventos comunicativos, distribuem turnos de fala e ainda têm acesso especial ao discurso educacional, exercendo seu controle sobre ele. Por outro lado, os alunos têm em princípio acesso para falar nas salas de aula apenas quando a fala lhes é dirigida e são convidados a falar. Em alguns casos e também em outros domínios, esse acesso restrito pode ser voluntário, enquanto em outros pode ser obrigatório. (DIJK, 2008, p. 90)

É comum em qualquer sala de aula encontrar-se atividades encadeadas pelas seqüências de trocas de turno Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). A grande crítica às atividades que seguem esta estrutura é que o professor geralmente inicia com uma pergunta de cuja resposta ele provavelmente é conhecedor. Logo, a pergunta ãinsinceraõ (CAZDEN, 2001; GARCEZ, 2006) deverá ser respondida pelo aluno, já que este se encontra em uma organização institucional na qual o professor tem, aparentemente, o direito de fazer qualquer pergunta, pois encontra-se em posição de poder diante dele. De acordo com Garcez (2006, p. 69), as perguntas ãinsincerasõ possuem o perfil de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outro termos que apontam para o caráter institucional. No entanto, as perguntas que caracterizam esse tipo de fala só terão sentido quando o professor finaliza a seqüência dando o ãparecerõ sobre a resposta do aluno. Desse modo, a Iniciação só terá sentido se houver o outro componente, ou seja, a Avaliação. Assim sendo, as aulas marcadas por seqüências IRA, podem ser identificadas por seu caráter de apresentação, de teste, ou até mesmo de imposições de padrões e comportamentos que não aludem à formação social e intelectual do aprendiz, já que este não tem o poder de negociar o discurso com o professor.

Em seu artigo sobre *A organização da fala-em-interação na sala de aula*, Garcez (2006) faz uma forte crítica às seqüências da estrutura IRA, revelando que ãa seqüência canônica da fala-em-interação de sala de aula se presta à reprodução de conhecimentoõ. (p. 70) De acordo com o autor, se uma aula caracteriza-se pela seqüência tradicional IRA, o conhecimento está na condição de ser ãservidoõ e aceito como verdade para os participantes.

Por outro lado, nem sempre as aulas podem ser caracterizadas por seqüências IRA, predominantemente visualizadas em aulas tradicionais. O outro lado da face dos estudos interacionais em aulas de LE nasce da premissa que o discurso da sala de aula

funções negociadas ó improvisações espontâneas em (BROWN, 1996, apud. CAZDEN, 2001, p. 39). Em aulas não tradicionais, o discurso é negociado entre o professor e aprendizes, principalmente no que concerne ao aprendizado de LE, no qual o participante precisa estar envolvido em atividades interativas com o objetivo de desenvolvimento de sua competência comunicativa. Dessa forma, o aluno bem sucedido durante as práticas discursivas é aquele que permanece no assunto e não aquele que monopoliza o turno, o que sabe reconhecer as pistas que indicam quando retomar o turno e quando finalizá-lo. (HEATH, 1978, p. 6).

Ao contrário das práticas mais tradicionais de ensino, a promoção da competência comunicativa dos alunos de língua estrangeira não se dá somente por estruturas gramaticais, o seu uso reclama por aspectos interacionais que corroboram a importância de suas influências no que diz respeito ao ensino de línguas. Sendo assim, Cazden (2001) afirma que a língua assume várias funções, como, por exemplo, o estabelecimento das relações sociais e da expressão da identidade e atitudes do falante. Como já foi discutido no presente trabalho, todo indivíduo está envolvido por aspectos sociais, sustentados pela linguagem, que emergem ganhando sentido. Para tanto, diante um dos outros em aulas interativas de LE, esses sentidos ganham significados que ajudam a entender a posição ocupada pelo outro e por si próprio.

Seguindo a nossa discussão neste trabalho, passaremos a refletir a cerca da importância do contexto nos quais as práticas discursivas acontecem entre professor e aprendizes nas aulas de língua inglesa.

### **2.2.2. A importância do contexto nas aulas de língua inglesa**

Ensinar uma língua estrangeira é um processo complexo no qual o aprendiz aprende uma nova língua junto aos seus aspectos sociais, um novo modo de pensar e de agir (BROWN, 1994). Diante disso, um dos grandes problemas em desenvolver esses aspectos nasce da forma como o ensino da LE é conduzido no contexto de sala de aula, muitas vezes de forma passiva. Os aspectos gramaticais e dos léxicos podem ser abordados dentro de práticas interativas da língua alvo criando oportunidades aos aprendizes para refletir sobre a sua própria língua e criando um ambiente interativo entre os mesmos. Assim sendo, é nesse processo de contextualização que os

es e quantos os enunciados e significados à serem

Cazden (apud. FREIRE, 2001) define contexto como

uma situação encontrada pelo falante no momento que antecede a sua fala. [...] o fato de o contexto preexistir ao ato de fala e possuir regras próprias de interação não quer dizer que os falantes reste somente o papel de obedecer a essas regras e adequar seu discurso a elas. Ao contrário, eles ativamente falam para mudar os contextos e criar novos contextos. (FREIRE, 2001, p. 182)

Em termos de análise das práticas discursivas em aulas de LE, é relevante observar a importância do contexto em comunhão com os valores sociais que estão em constante ebulição quando compartilhados pelos falantes em atividades interativas promovidas em aulas de língua inglesa. Atualmente, vê-se o papel do professor como aquele que pode causar inquietações em seus alunos em relação a novos caminhos pedagógicos, diferentes de práticas ultrapassadas que causavam uma letargia em nossos alunos de língua inglesa.

A noção de contexto como um lugar onde os significados sociais circulam surge das relações entre os participantes em um dado evento comunicativo. O indivíduo torna-se fonte de tais significados através das suas próprias ações. Fundamental para a interpretação de eventos discursivos, Brown e Yule (1983) revelam que algumas categorias que emergem da situação de contexto ajudam a entender como a relação discursiva é construída. Essas categorias são as seguintes:

- A. As características relevantes dos participantes: pessoas, personalidades.
  - (i) A ação verbal dos participantes.
  - (ii) A ação não verbal dos participantes.
- B. Os propósitos relevantes.
- C. O efeito da ação verbal.

Todas as ações descritas acima são de extrema relevância para desvendarem os significados que surgem através dos contextos. Kramsch (1998) distingue dois tipos de contextos: *contexto de situação* e *contexto de cultura*. O primeiro evoca na situação de fala Quem disse o que? A quem foi dito? Com que propósito? Como foi dito? . No evento comunicativo, no mínimo, é necessário identificar quem é o falante e o ouvinte, o tempo e o lugar de produção desse discurso (BROWN e YULE, 1983, p. 27), como a intenção de interpretação da ação humana. O segundo contexto postulado por Kramsch

Ele liga as palavras a um contexto mais amplo de significado é criado não somente através do que o falante diz para o outro, mas através do que ele faz com as palavras para atender à demanda do próprio ambiente comunicativo. (KRAMSCH, 1998, p. 26). Tendo em mente a assertiva anterior, os dois contextos são enredados pelo que a autora denomina de coerência pragmática.

A coerência não é dada no proferimento do falante, essa coerência é criada na mente dos falantes e ouvintes através da inferência do que é ouvido. Ao contrário da semântica, a pragmática considera todo o contexto discursivo e não apenas as sentenças. O que importa para a pragmática não é se a sentença faz sentido, mas se o discurso entre os interlocutores está inserido dentro das mesmas informações culturais. (KRAMSCH, 1998, p. 28)

Pelo que foi descrito acima, houve um grande avanço no que diz respeito ao estudo da língua(gem). O estudo pragmático permite ao pesquisador ir além das sentenças, ultrapassando as barreiras dos valores semânticos, como bem postula Kramsch (1998). Transpondo essa noção ao ensino de língua inglesa, acredita-se que o aprendiz torna-se a parte significativa no contexto de aprendizagem. Há uma corrente que liga atores e ações em um mesmo ambiente de fala. Assim, no âmbito comunicativo, o professor necessita da contribuição do aluno para aprendizagem do mesmo, ambos envolvidos neste ambiente interacionista òsensivelmenteö determinado por trocas de intenções e inferências.

Defende-se, aliado ao pensamento teórico que busca abordagens comunicativas em contextos de ensino e língua inglesa, que as atividades utilizadas pelo professor devem dirigir-se às necessidades encontradas pelo aprendiz no que tange ao tempo necessário à construção da própria competência comunicativa. Assim, a ligação entre as abordagens de ensino com os aspectos sociais da língua materna e língua estrangeira está associada à promoção não somente da competência lingüística como também o lado social do aprendiz de LE.

A presente pesquisa encontra-se fundamentada nos princípios teóricos das pesquisas qualitativas que partem dos estudos etnográficos até a pesquisa-ação, transitando, desse modo, em torno das problematizações que emergem do contexto do ensino de língua estrangeira. Segundo Cançado (1994), comporta-se nesse estudo a descrição de culturas específicas ou grupos de pessoas em sala de aula e o investigar do comportamento destes em seu contexto social.

Segundo André (2004, p. 16), em seu histórico, a pesquisa qualitativa nasce de uma necessidade de se compreender os fenômenos sociais humanos, o que já não cabia mais aos métodos positivistas da época, pois, sendo a ação humana complexa e dinâmica, torna-se quase impossível o estabelecimento de leis gerais como os métodos físicos e naturais. Acerca dos significados atribuídos pelos sujeitos, a pesquisa qualitativa busca entender a ação desses mesmos sujeitos dentro de um contexto social. Assim, a abordagem realizada dentro dessa visão segue uma linha metodológica hermenêutica que na interpretação do cotidiano ajuda as inter-relações entre os indivíduos. Ainda de acordo com André (2004, p. 17), a pesquisa é

qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A pesquisa qualitativa busca outras concepções ligadas ao *interacionismo simbólico*, à *etnometodologia* e à *etnografia*. Tendo considerável valor nas pesquisas sociais, as mesmas apresentam aspectos que ajudam a enxergar a interação humana dentro do seu habitat e o ambiente social. Primeiramente, o *interacionismo simbólico* tem como base a concepção que os atores fazem para si do mundo social considerado em última análise o objeto essencial da pesquisa sociológica. (COULON, 1995, p. 14). Entende-se que a interpretação da experiência humana se dá pelo contato que se estabelece entre os indivíduos. Portanto, é desse lugar que surgem os significados e a noção da realidade social. De acordo com Coulon (1995), o interesse do interacionismo simbólico não se apóia somente na parte criativa construída pelo ator na construção de

atenção aos menores aspectos que dão sentido à

Ainda segundo o autor, os significados dessas ações surgem da negociação que se estabelece entre os sujeitos. Assim, a interação passa a ser definida como ãuma ordem negociada, temporária, frágil, que deve ser permanentemente reconstruída a fim de interpretar o mundo.ö (ANDRÉ, 2004, p. 16). No liame do interacionismo e do discurso, surge um fator relevante que está relacionado ao *self*. Ora, se a interação é compreendida através da negociação, o *self* torna-se a visão construída do próprio sujeito quando em interação com os outros. Sendo assim, ão conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros.ö (ANDRÉ, 2004, p. 18).

Seguindo os encaixos sociológicos, a etnometodologia remete a um campo de investigação e não precisamente a um método. Segundo André (2004): ãÉ o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que os cerca.ö (p. 19). A etnometodologia nasceu com os estudos do sociólogo Harold Garfinkel, que defendeu um tipo de investigação que envolve as práticas mais ordinárias como temas de estudos empíricos. Dessa forma, as ações mais simples ganham sentido amplo e ajudam a entendê-los ãcomo fenômenos de direito pleno.ö (COULON, 1995, p. 29). Entende-se que a realidade social não pode ser vista como ato que preexiste ao ser humano, mas mediante constante criação dessa mesma realidade através do atores sociais. Desse modo, o principal papel da etnometodologia é por em evidência os métodos pelos quais os sujeitos recriam essas regras, e não fazer hipóteses com intenção de segui-las.

E por último, muito similar ao interacionismo simbólico, surge a etnografia, que pode ser definida como um método de pesquisa criado pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade; entende-se nesse tipo de pesquisa a observação participativa do investigador em pesquisas de campo, como nas práticas de conversação em salas de aula, levando em consideração os aspectos histórico-sociais dos participantes. Podemos, assim, dizer que o etnógrafo trabalha sobre os contextos, as situações, as perspectivas, as culturas, as estratégias, etc. Além disso, está calcado tanto no trabalho de campo como na teoria do interacionismo simbólico. Podemos, então, considerar a visão etnográfica não somente como um método de observação da cultura do ãoutroö mas primordialmente como uma perspectiva que leva em conta o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de pessoas. No presente trabalho, seguiremos uma

em que a professora/pesquisadora observará os  
ativo, como a sala de aula, suas relações, ao mesmo  
tempo, levando em consideração a imprevisibilidade do discurso nos eventos de fala  
analisados.

Diante do que foi exposto no primeiro momento, entendemos que, dentro dessa  
linha metodológica, a busca pela exatidão dos resultados que comportam o objetivo da  
pesquisa òfogeö do olhar social que as ciências humanas traçam em seus estudos. Ao  
mesmo tempo em que se analisa o objeto òde foraö, o pesquisador necessita estar  
òdentroö e manter uma postura de òoutsiderö, ou seja, de um òestranhoö. (DEYHLE,  
1992; HESS, 1992; LeCOMPTE, 1992). De acordo com os autores, é necessário o  
envolvimento para entender a realidade e a cultura de uma comunidade específica.  
Apreciando o que diz Powdermarker, a relação construída durante o período da pesquisa  
torna-se vital para descrever a realidade daquele òmundoö. Portanto, a visão da pesquisa  
qualitativa, como bem reforça Jacob (1992), pode ser entendida através da análise e  
interpretação dos dados, ao mesmo tempo, levando em conta as considerações holísticas  
que ajudam a desvelar os significados encontrados em uma determinada cultura.

Nos próximos tópicos, abordar-se-á o papel da etnografia e da pesquisa-ação nos  
estudos interacionais em contextos educacionais.

### **3.1. Uma interlocução entre Etnografia e Pesquisa-ação em sala de aula**

Ao longo dos últimos anos, as pesquisas relacionadas com o estudo da  
linguagem em uso corroboram com a perspectiva de se entender o mundo através das  
práticas discursivas que visam a interpretar e estudar a ação humana, enquanto atores  
sociais diante um dos outros em contextos comunicativos. Perante o que já vem sendo  
exposto, entende-se que as pesquisas realizadas nas ciências humanas buscam os  
aspectos mais amplos que norteiam os estudos sociais, assim, como bem situa  
Richardson (1999, p. 16), os estudo empíricos ou teóricos mudam de cenário de acordo  
com a consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos, ou até mesmo  
individuais que se òcamuflamö sob a òenganadoraö aparência dos fatos analisados.

A partir desse pensamento, o presente estudo faz uma interlocução entre dois  
métodos que comungam dos mesmos princípios teóricos, mas possuem pontos distintos  
no que concerne à forma de entender o sujeito em ação e o posicionamento do  
pesquisador diante dessas práticas sociais. Sendo ambos os métodos arraigados aos

no base esses dois métodos para tentar explicar os  
ações face a face no âmbito do ensino de língua

inglesa.

Sendo assim, a fim de estudar a cultura e a sociedade, a etnografia (descrição cultural) nasce de estudos desenvolvidos por antropólogos com o interesse de descrever práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, etc. de um determinado grupo social, precisamente voltando seu olhar para o processo educativo, que nos últimos anos tornou-se alvo das atenções de vários pesquisadores devido aos resultados insatisfatórios provindos de pesquisas experimentais (CANÇADO, 1994, p. 56).

Segundo Cançado (1994), a etnografia evoca dois princípios básicos. São eles: o princípio êmico e o princípio holístico. O primeiro princípio corresponde à não ênfase que dada a aspectos pré-estabelecidos, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, mas aos aspectos que emergem no contexto social sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O segundo tem como pressuposto o meio como um todo de análise, assim, todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p. 56).

É importante salientar que esse tipo de investigação visa à constante busca do pesquisador pelos significados da realidade cultural que a linguagem expressa, incorpora e simboliza (KRAMSCH, 1998) e esses aspectos que estão imbuídos na linguagem poderão ser identificados durante a observação, anotação e análise dessas situações de pesquisa etnográfica. Hitchcock e Hughes (1995) descrevem as ações de uma pesquisa etnográfica como a produção descritiva do conhecimento cultural de um grupo, a descrição das atividades em relação a um determinado contexto cultural do ponto de vista dos próprios membros do grupo, a produção de uma lista de elementos constitutivos da adesão de um grupo ou de uma cultura, a descrição e análise dos padrões da interação social e o desenvolvimento da teoria que é fundamental nos dados e na atualização de conceitos, de forma sensível.

Moerman (2007) advoga que o anseio de um etnógrafo está implicado na necessidade de fazer a descrição das conversações que acontecem naturalmente e fazer uma análise detalhada das conversações interpessoais. Além disso, a autora assevera que, através desse processo, permitirá ao pesquisador entender como os aspectos culturais emergem em práticas específicas de comunicação e como esses estudos ajudam a entender os sentidos provindos das ações dos sujeitos durante a interação face a face. Pode-se identificar a posição ocupada pelo professor e aluno durante os eventos

orna-se dinâmico seguindo os passos dados durante os envolvidos. Retomando a apreciação feita por Moerman, aspectos como regras, emoções, culpas, agressões, entre outros, são socialmente construídos. Antropólogos alegam que essas noções não podem ser tratadas como coisas, mas, como processos, ou melhor, processos manipulados ou mais radicalmente, compostos durante o curso da interação. (MOERMAN, 2007, p. 120). Além disso, a autora acrescenta que

é na interação que as pessoas se encontram, experimentam e aprendem os princípios, instituições, e ideais que caracterizam a própria sociedade e cultura. É somente na interação que os aspectos sociais são manipulados. É na ocasião das interações que eles, e a língua(gem), e as pessoas vivem. A principal razão pelo interesse nas noções macros é que elas nos dizem sobre o encontro e experiências da vida e das circunstâncias das pessoas que estudamos.

Entende-se, portanto, que é através da análise do discurso em interações que se face a face que a compreensão social incorpora sentido, pois estabelece o lugar social em que as pessoas falam e executam seu poder discursivo. Quando se fala em discurso ou conversação, não se trata apenas da investigação de uma fala solitária, única, pois o etnógrafo busca dentro do contexto a âncora que o mantém perto da realidade dos fatos coletados. O etnógrafo definido por Moerman (2007, p. 122) é provido com refinados instrumentos com o intuito de investigar divergências entre as culturas e as diferenças que existem dentro delas. A educação pode ser vista de diferentes modos, por diferentes observadores. Assim, para antropólogos, sociólogos e pesquisadores na educação, iniciar uma pesquisa no âmbito social difere muito da noção positivista, pois o estudioso entra consciente do seu papel de interventor e como aquele que através de sua pesquisa poderá ajudar a entender o problema. (DEYHLE, 1992, HESS, 1992, LeCOMPTE, 1992).

Os estudos etnográficos no campo educacional compõem uma larga investigação dos papéis assumidos pelo professor e pelos aprendizes em seu contexto cultural ó a sala de aula. O poder e a autoridade, na maioria das vezes ligados à figura do professor, vêm dando lugar, nos últimos anos, à noção de papéis colaboradores que se pode construir entre esses dois personagens durante um evento de fala. Tendo em mente a situação educacional em nosso país, o que se almeja nesse tipo de estudo não são somente números exatos em estatísticas ou de problemas que cansativamente já ouvimos em seus estribilhos, ou constatar as conseqüências de práticas obsoletas que

processo de ensino e aprendizagem de línguas  
verdades a serem seguidas. Na verdade, nasce aqui

o desejo de tentar encontrar, dentre os diferentes métodos qualitativos, opções que possibilitem novas formas de abordagem de ensino de línguas, auxiliando aos professores/pesquisadores a alcançar novas práticas interativas, criando e recriando o seu próprio ambiente de ensino e conseqüentemente a sociedade.

Outro fator a ser ressaltado no método etnográfico é a forma de abordagem que se dá ao objeto analisado. Em sua essência, a pesquisa etnográfica é caracterizada pela observação que é realizada através do meio e do comportamento junto aos seus participantes. Não significa dizer que essa prática se deixa levar pelas emoções do pesquisador, pois seu papel de investigação está na busca de entender as relações humanas e o que conseqüentemente emana delas: os significados e os sentidos que são construídos quando os sujeitos sociais estão diante uns dos outros. O pesquisador se confunde com o seu objeto de estudo, criando uma tensão, o ãamigoö e ao mesmo tempo o ãestranhoö, que, às vezes, está ãdentroö e outras ãforaö. Assim,

[...] inicia-se no campo de estudo como um estranho e procura-se balancear a amizade adquirida durante o curso da pesquisa com as atividades planejadas para ganhar destes ãamigosö um entendimento das atividades estudadas. (DEYHLE, et al., 1992, p. 618)

Essa ideia exposta pelos autores comporta a noção assumida pelo professor/pesquisador diante da realidade analisada e vivida pelo mesmo. Também se resgatam dentro desta discussão os dois princípios nos quais as pesquisas etnográficas estão alicerçadas: o naturalismo, advogando que a ação humana é melhor entendida pela observação do seu próprio desenrolar no ambiente social, como, por exemplo, nas situações rotineiras; o princípio do entendimento, que estabelece que o pesquisador é, portanto, chamado a criar um entrosamento, confiar e simpatizar com as questões que surgem durante a pesquisa (HITCHCOCK e HUGHES, 1995, p. 119/120). No cerne da etnografia e do seu campo, o professor/pesquisador é levado ao entendimento da cultura e da interação que emanam tanto dos contextos educacionais como seus significados sociais que são construídos, em aulas de línguas estrangeiras, pois a etnografia educacional incorpora uma larga abordagem humanística com o intuito de investigar o mundo social da escola.

Da observação à ação, a presente pesquisa entende a necessidade de fazer uma interlocução entre etnografia e a pesquisa-ação por ter em seu íntimo as duas ações

alizada, tendo uma outra possibilidade de fazer

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). De acordo com Barbier (2007), na pesquisa-ação:

o pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

O que coaduna a pesquisa etnográfica à pesquisa-ação é o interesse sobre questões que dizem respeito à coletividade, buscando ações mais interativas, como discussões em grupo, desempenho dos papéis, conversas aprofundadas e outros (ibid., 2007, p. 54). Por outro lado, na pesquisa-ação, o pesquisador encontra-se envolvido na situação estudada, que o faz transitar do papel de observador ao de participante, colocando a importante questão da ação planejada no campo em estudo. No que visa à posição do pesquisador no meio, Barbier (2007, p. 57) descreve na seguinte assertiva:

ele se torna (**o sociólogo**) um simples mediador do processo de pesquisa. Seu papel consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é animador de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação. [...] Ele deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou da sua emancipação. Ele pode interpretar os problemas, esclarecer as questões e as atitudes, assinalar as contradições, explorar os malentendidos.

A reconstrução de novas abordagens de ensino advém dos resultados de pesquisas que buscam uma emancipação dos atores que compõem o cenário educacional, conseqüentemente, abandonando aquela visão de atividades que exercem somente a função de transferir ou aplicação de informações. (THIOLLENT, 2008, p. 82).

31), ão contexto de construo ou de reconstruo escrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Mediante a afirmao do referido autor, entende-se que as práticas metodológicas refutam pesquisas mais tradicionais que se revelaram insuficientes, posto que se limitaram a uma simples descrio da situao ou de estatísticas que põem em evidência o rendimento escolar dos alunos (THIOLLENT, 2008, p. 80).

Dentro de uma noo antropológica, comungam-se dois procedimentos teóricos que alcanam o interesse investigativo da presente pesquisa: a etnografia e a pesquisa-ao. Encontram-se, nesses dois caminhos instrumentos necessários ao pesquisador para que este possa adentrar em um contexto social, teoricamente sustentado, e a partir dele entender o mundo através da ao humana em constante interao. Em concluso, acredita-se que professor/pesquisador é conduzido pelos fenômenos e acontecimentos que esto em constante mutao no contexto de sala de aula, no seguindo o ritmo estabelecido por práticas metodológicas tradicionais. Assim, atualmente, as práticas pedagógicas so guiadas por ritmos contemporneos que reclamam a autonomia dos aprendizes de língua estrangeira no processo de aprendizagem.

### **3.2.A pesquisa em ao**

Tendo como base as referências metodológicas da etnografia e da pesquisa-ao, o presente estudo foi realizado em uma turma conjunta de Língua Inglesa do 5 período (sistema semestral) e 3 ano (sistema anual) nos espaos físicos da Universidade Federal de Alagoas. Em todo 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 durante o período de coleta e análise do *corpus* coletado.

As aulas do curso de Letras funcionam em um prédio antigo nos quais vários fatores, como a acústica da sala e a disponibilidade de aparelhos eletrnicos nas salas, dificultam o bom desempenho do ensino de léguas estrangeiras. Porém o curso oferece dois laboratórios nomeados de Label 1 e Label 2 destinados, principalmente, às aulas de

localizados no prédio vizinho, um bloco que abriga salas contam com maiores recursos de multimídia, podendo ser utilizadas tanto pelos professores para dar aulas como pelos alunos com a supervisão de monitores. Em um dos laboratórios, é permitido que os alunos utilizem os computadores para realizar pesquisa, ler os livros disponíveis e o utilizar os aparelhos de som para a prática das atividades de *listening*. Quando perguntados sobre qual a importância dos laboratórios, alguns alunos responderam que eles são importantes, pois é um ambiente que ajuda a reforçar a aprendizagem da LE.

Como já mencionado, as aulas eram de Língua Inglesa, ocorriam uma vez na semana com duração de 2 horas e foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2009. No final de cada aula, as professoras/pesquisadoras discutiam alguns aspectos: o que tinha acontecido durante as aulas, o engajamento dos alunos em relação às atividades, as anotações e as impressões obtidas. Em um outro dia, realizava-se uma reunião com a finalidade de criar atividades a serem trabalhadas nas aulas seguintes. 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 baseando-se nas reflexões e análises obtidas do retorno dos alunos nas aulas anteriores.

No primeiro contato com a turma, foi aplicado um questionário de reconhecimento (ver anexo 3). A partir das respostas obtidas, percebemos que todos visavam a aprender o inglês como qualificação profissional. Alguns alunos revelaram que se sentiam muito à vontade nas aulas de inglês oferecidas no curso de Letras e que não apresentavam muitas expectativas em relação às aulas, já que nas experiências anteriores, os professores abordavam muitos aspectos gramaticais. Este último aspecto, por sua vez, nos chamou a atenção, pois, apesar de reclamarem da ênfase dada aos aspectos gramaticais da língua inglesa em experiências passadas, as novas expectativas dos alunos em relação às aulas estavam baseadas no ensino da gramática e na tradução de textos, o que nos pareceu ser um discurso contraditório.

Como se tratava de uma pesquisa que envolvia a gravação em áudio, pedimos a autorização dos alunos através de um termo de compromisso e 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

alunos, dos quais cinco encontravam-se no sistema  
o sistema atual (semestral), porém dois alunos não  
compareceram às aulas durante o período de pesquisa.

Evidenciamos nesse tipo de abordagem a relação construída entre professor e aluno através de ações discursivas negociadas durante os eventos de fala. Tendo em mente a sala de aula como um ambiente onde as relações sociais são construídas, e não usada como transferência de informações, observamos como professor e alunos conduzem as práticas discursivas utilizando recursos discursivos que podem ir da cooperação ao conflito. Essa instabilidade se dá quando se cria um ambiente de ensino no qual todos os participantes encontram-se envolvidos em um contexto interacional, principalmente quando se trata de aula de língua estrangeira, em que as atividades de caráter comunicativo ajudam os aprendizes a se aproximar da realidade da língua alvo. De acordo com Preti (2002), na nossa sociedade o conceito de interação esta implicado sob o ponto de vista de reciprocidade do comportamento das pessoas. Portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa vai além do conhecimento de aspectos formais da língua, mas pelo seu uso no ambiente interativo.

No que tange ao ensino e à aprendizagem de LE, tomamos o papel exercido pelo professor como central para o desencadeamento das ações que os aprendizes realizariam. A posição assumida pelo professor interfere no grau de entrosamento que se estabelece entre ele seus alunos, pois

a posição central do professor na definição da performatividade dos alunos na ação interativa em sala de aula pode ter conseqüências que vão além da recusa, por parte dos alunos, em aceitar ou não participar da ação interativa; ou seja, pode resultar no abandono de uma perspectiva de aquisição de conhecimento [...] baseada em uma expectativa de competência comunicativa, em favor da perspectiva do professor, em uma compreensão de aprendizagem com foco na competência lingüística. Em casos mais drásticos, pode resultar no abandono da vontade de aprender a língua estrangeira. (CITÓ, 2007, p. 255)

Citó (2007) explica que essa posição do professor é aceita pelas convenções culturais estabelecidas na nossa sociedade, podendo, porém, ser ratificada a partir das ações dos atores participantes da interação e, além disso, pela evolução que presenciamos ao longo dos anos em relação às abordagens de ensino em língua estrangeira.

Este trabalho evidencia como o processo de ensino de eventos interativos em aula de língua inglesa, tendo como foco maior a negociação da imagem que se estabelece entre os participantes envolvidos. Tendo em mente os referidos propósitos, a pesquisa os seguintes passos:

1. **Preenchimento do questionário junto ao termo de autorização.** O referido questionário foi aplicado no primeiro dia de aula, no qual aos alunos expuseram as suas expectativas em relação às aulas, como experiências anteriores em relação ao ensino da língua inglesa. Nessa aula, também, os alunos assinaram um termo autorizando o uso de gravações em áudio das aulas observadas. É importante salientar que, para preservar o anonimato, os alunos escolheram nomes fictícios.

2. **Análise dos questionários.** Foram analisadas as respostas dos alunos em relação às dificuldades na disciplina e suas expectativas, o que serviu de base para o planejamento das aulas.

3. **Seleção das atividades analisadas.** Foram escolhidas as atividades nas quais as estratégias discursivas ocorreram com mais frequência e espontaneidade.

4. **Aula 1: õGreetings in the Desertö (Parte 1).** Nessa aula, os alunos deveriam ler o texto e discutir como as pessoas se cumprimentam no deserto. Depois disso, os alunos discutiram junto com a professora os aspectos principais do texto, sempre ligando a noção de õgreetingsö em outras culturas. A leitura esteve baseada em um guia desenvolvido pela professora, com os seguintes pontos: 1. Discussion; 2. Following the Editorsønotes; 3. Writing an essay: an ethnographic study (ver anexo 4).

5. **Aula 2: õGreetings in the Desertö (Parte 2).** Nessa aula, deu-se continuidade ao texto e foram aplicadas duas atividades relacionadas ao tema. São elas: diferentes formas de cumprimentar alguém em diferentes culturas e a *charge* õMe Tarzan, You Janeö, criada pelo **Professor Roberto Bezerra da Silva** (ver anexo 5).

Todas as etapas apresentadas anteriormente fazem parte do corpus analisado neste trabalho. Entende-se que a escolha feita pelas referidas aulas estão de acordo com o objetivo almejado nesse estudo e por terem uma seqüência, pois estão contextualizadas com a problemática sugerida nesta pesquisa. Portanto, calcado no que fizemos, acreditamos que se podem observar as relações discursivas propostas aqui.

## RSIVO DO PROFESSOR E APRENDIZ DE LE SCURSIVAS

Durante todo o trabalho, mostramos a relevância das práticas interativas durante o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira dentro dos estudos da sociolinguística interacional, tendo o discurso como essencial para compreensão das relações sociais construídas nos eventos interativos. No entanto, faz-se necessário retomar alguns princípios que nortearam esta pesquisa, ligando-o às análises dos dados coletados durante este período.

No primeiro momento, evidenciamos que a linguagem está imbuída de significados que emergem durante o encontro entre os indivíduos. Essa noção é concebida ão como uma atividade social cujos participantes e contexto a constituem e, de outro modo, também são constituídos por ela. (TAVARES, 2007, p. 72). A interpretação da interação entre os participantes é entendida no uso da linguagem como aspecto social que une os indivíduos em um contexto dinâmico e complexo de situação de fala.

No segundo momento, remetemos à interação verbal concebida nos estudos realizados por Goffman (1967) e Brown e Levinson (1987) em interações face a face. Quando na presença uns dos outros, os participantes negociam suas imagens de acordo com a mudança de contextos e das suas ações como atores sociais. As ações têm por fim manter a estabilidade do ambiente discursivo. No entanto, isso só acontece quando os envolvidos utilizam de estratégias discursivas (GUMPERZ, 1982, 2002) com a intenção de preservar, resgatar e negociar as suas imagens.

No terceiro momento, destacamos a relevância do ensino de línguas em contextos comunicativos que enfatizam a inserção do aprendiz nos eventos interativos promovidos em sala de aula. É, portanto, através da linguagem que os alunos ultrapassam as barreiras do eu e do outro no que concerne aos aspectos culturais e sociais no ensino de LE.

De acordo com o questionário preenchido pelos alunos, notamos que a maioria considera estar entre o nível pré-intermediário e intermediário, à exceção de Joaquim, que acredita estar no nível avançado, e de Isabel, que considera estar no nível básico. Outro aspecto que nos chamou atenção foi que, quando perguntados sobre suas expectativas em relação às aulas, todos os alunos responderam que gostariam de ter mais atividades relacionadas à gramática. Percebemos através das respostas dos alunos que a resistência às práticas que envolvem os aspectos interacionais não acontece

mas, na maioria das vezes, também dos alunos. Os ter outras possibilidades de interpretação em relação à resistência ou ao desinteresse dos alunos em relação ao ensino de línguas estrangeiras quando vinculados à abordagem dos aspectos culturais. Segundo o autor,

o comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas. Não por acaso tantos professores, no mundo inteiro, vêm que seus alunos não são mais aqueles... prefiro pensar que não se trata apenas de uma demanda por mudanças na educação e na escola. (SANTOS, 2009, p. 166).

A tendência do ensino de uma língua estrangeira atrelado aos aspectos externos muitas vezes causam estranhamento entre os alunos, visto que normalmente as aulas são ministradas em uma esfera gramatical, tradução de textos ou vocabulários. Mesmo levando em consideração as expectativas dos alunos, decidimos abordar todos os aspectos citados previamente dentro de uma abordagem interacional, buscando durante as atividades selecionadas, trabalhar com os elementos sociais e observar o uso das estratégias discursivas usadas tanto pelas professoras/pesquisadoras como pelos alunos como forma de negociar a imagem social. Nas análises a seguir, apresentaremos as estratégias utilizadas por professores e alunos e suas relações durante os eventos comunicativos durante esse período de coleta de dados.

Depois de analisadas, as aulas selecionadas foram escolhidas com a justificativa de apresentarem com mais frequência os aspectos investigativos propostos na presente pesquisa. A primeira aula analisada, da qual 8 alunos participaram, ocorreu no dia 26 de março de 2009. A aula foi dividida em dois momentos. No primeiro momento os alunos sentaram em duplas para discutir o texto "Greetings in the desert" que, por sua vez, tinha sido indicado pela professora na aula anterior como leitura para ser feita em casa. No segundo momento, a professora tenta criar um ambiente onde os alunos expressem o que tinha sido compreendido sobre o texto.

A segunda aula analisada, da qual 7 alunos participaram, ocorreu no dia 2 de abril de 2009. Essa aula foi dividida em três momentos. No primeiro a professora entregou os exercícios e pediu que os alunos analisassem os erros cometidos. Nesse momento, a professora sentou ao lado de cada aluno, auxiliando-o nas dificuldades que iam surgindo. No segundo momento, continuou-se com o estudo do texto "Greetings in the desert", discutindo com a professora e os alunos os aspectos culturais que emergem

professora mostrou diferentes formas, em diferentes  
imentam.

No contexto geral, tanto as professoras quanto os alunos tentaram, de certa forma, negociaram suas imagens, fazendo uso de estratégias discursivas e tendo em mente o lugar institucional em que se encontravam ó a sala de aula. Toda a negociação está calcada em pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), utilizadas pelos participantes com o propósito de conduzir, manipular ou modificar o evento discursivo e no estudo de Tavares (2007) sobre as estratégias discursivas. Além dos discursos de convívio, espontâneo e pedagógico encontrados pela autora em seus estudos, identificamos durante as análises as estratégias discursivas de defesa e de interação.

As aulas foram observadas, gravadas e, por fim, transcritas pelas próprias professoras. Foram utilizados dois MP4 na parte superior da carteira, visíveis aos participantes. Além disso, todas as transcrições foram gravadas em um cd (em anexo) e etiquetadas de acordo com o dia da aula e sua duração. A primeira aula, as que não apresentaram muitas interações verbais e momentos de avaliações foram descartados das análises. Por fim, foram consideradas sempre a lingua(gem), os envolvidos e o cenário em que ocorriam as aulas como elementos sociais indispensáveis para entendermos o processo da negociação da imagem. Desse modo, vejamos as análises nos tópicos a seguir.

#### **4.1. ESTRATÉGIA DE CONVÍVIO**

Segundo Tavares (2007), a estratégia de convívio na negociação da imagem remete à manutenção e à harmonia da sala de aula. Na realidade, 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 suscetível 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 e COULTHARD, 1975), pois, na verdade, o professor é ainda aquele que mantém o controle dos turnos.

De acordo com Tavares (2007), algumas marcas discursivas emergem na fala dos participantes enquanto estão envolvidos em eventos comunicativos. Na pesquisa

s algumas dessas marcas de convívio no discurso

1. Ser informal.
2.. Envolver alunos na decisão do fluxo de atividades. ( <i>Polidez positiva, n. 13</i> )
3. Fazer brincadeiras, rir. ( <i>Polidez positiva, n. 8</i> )
6. Pedir desculpas por algo que fez ou falou. ( <i>Polidez negativa, n. 6</i> )
7. Concordar com as vontades dos alunos. ( <i>Polidez positiva, n. 9</i> )
8. Generalizar perguntas. ( <i>Polidez negativa, n.1</i> )
9. Pedir permissão para continuar atividade. ( <i>Polidez negativa, n.1</i> )
10. Repetir e traduzir palavras.
11. Dar ênfase e motivação na fala.

Para termos uma noção de como essas estratégias acontecem no evento discursivo, analisaremos um trecho retirado do corpus coletado:

(03) Linhas [1 ó 2]
1. P: <b>Ok class, can we begin?</b> I'd like to hand in your exercise that I had asked you to do, and (+++) the questionnaire and ONE PERSON gave types of greetings in English, remember that I asked you, and I (XXX) Isabel, <b>very good</b> Isabel, so here you are, I just want that you revise and take a look at the (XXX) <b>ok?</b> Joaquim is not here, Renata no Sofia no, Fernando No, Isabel yes. (XXX) Teófilo <b>very good</b> , take look at the question number 3 you missed something
T: [ok ]
9. = right?
í

### Exemplo 1 de estratégia de convívio

O trecho acima foi retirado da segunda aula gravada, e iniciada com o pedido da professora para que os alunos respondessem todas as perguntas propostas no questionário que tinha sido entregue na aula anterior, além de instruir os alunos a revisarem os erros cometidos no exercício sobre os *greetings*. A professora utiliza duas marcas discursivas para criar um envolvimento entre os alunos. No trecho (1) *Ok class,*

professora utiliza na mesma sentença duas marcas discursivas com objetivos em relação à turma. A primeira, configura-se no pedido de permissão aos alunos para dar início à aula. Já na segunda, utilizando o recurso da primeira pessoa do plural, cria-se um ambiente de informalidade, conclamando o comprometimento dos alunos com o requerimento da professora. Segundo Goffman (1967), esse tipo de estratégia é usada para preservação da própria imagem. O uso do pronome *nós* reforça ao outro a compartilhar da mesma necessidade do locutor.

Outras marcas conversacionais utilizadas pela professora estão compreendidas em: (4) *very good*, (5) *ok?* and (9) *right?*. Os marcadores conversacionais mencionados anteriormente são comumente utilizados pelo professores de língua inglesa para referenciar uma ação feita pelo aluno que merece recompensa como *ōvery good!ō*, ou ainda indicar o fim de um estágio e o início de outro em uma lição. (SINCLAIR E COULTHARD, 1975). Esses marcadores são relevantes, pois estimulam os aprendizes a se sentirem mais confiantes e estimulados a participarem mais ativamente das atividades propostas. No caso apresentado acima, essa expressão é utilizada pela professora para recompensar o trabalho realizado por Isabel (linha 4) e Teófilo (linha 6) e ao mesmo tempo chamar-lhe a atenção sobre os possíveis erros encontrados por ela durante a correção.

No segundo trecho, veremos outras marcas discursivas mencionadas por Tavares (2007) que indicam o envolvimento do professor com alunos.

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: õaí minha filha tá boinha?õ see? Depend of the community, sometimes they say just a formal õboa noiteõ, õbom diaõ (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:** <@@@>

### Exemplo 2 de estratégia de convívio

O trecho acima 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, risadas (324 e 333)<sup>18</sup> <@@@>. 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 õa vontadeõ 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.

<sup>18</sup> Todas as transcrições apresentadas nesse trabalho seguem as normas de transcrição baseadas nos estudos dos seguintes autores: Marcuschi (1991), Ochs (1979), Edwards e Lampert (1993) (apud. TAVARES, 2007, p. 70)

estratégias de polidez elaboradas nos estudos de r ligadas às marcações usadas pela professora nos exemplos anteriores. No mesmo trecho analisado, identificamos o uso da estratégia de polidez positiva (linhas 324 e 333). Segundo os autores, a polidez positiva consiste no desejo de a própria imagem ser aceita pelos interlocutores e a polidez negativa como a vontade do indivíduo de possuir a liberdade de praticar ações e de dominar o território do õeuö (FÁVERO, 2008, p. 308). Como já foi mencionado durante esse trabalho, as estratégias utilizadas tanto do locutor como do interlocutor podem ser utilizadas de forma consciente ou inconsciente, dependendo da situação em que esses se encontram dentro de um contexto específico de fala.

#### 4.2. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

As estratégias pedagógicas são definidas por Tavares (2007) como forma dos alunos:

utilizarem um discurso de convívio com P quando querem participar do encaminhamento do conteúdo em sala de aula, utilizando marcas discursivas como falar em inglês, ser informal, ter humor e fazer referência a P. (TAVARES, 2007, p. 96).

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. 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:

199. P: ok. Have any vocabulary, any word, expression that is difficult for you?

B: awareness

P: awareness? Consciência (xxx), anyone? Have more questions? Isabel?

F: [no]

P: **Vamos repetir awareness?**

Ax: AWERENESS

P: **ok. One more time.** AWERENESS

Ax: AWERENESS

P: Joaquim, awareness.

J: awareness. ((a professora pede para que cada aluno, um de cada vez, repita a palavra.) ok. Awareness is something VERY important for human being because is something that we (REFLECT) we have conscious of, (xxx) we develop a critical develop (xxx) for example, we are developing a critical awareness about greeting (xxx) is something that we are developing. Ok? Let see the second period. Fernando, **could you read, please?**

215. F: ((o aluno lê))

### Exemplo 1 de estratégia pedagógica

Nesse evento, fica claro o uso do discurso instrucional usado pela professora. Ela realiza com os alunos uma atividade cujo objetivo é identificar formas de cumprimento em diferentes culturas. No primeiro momento, a professora entrega um pequeno texto retirado do sítio *wikipédia*, definindo a conceito de *greeting*. Observou-se, então, que a professora dirige-se a cada aluno pedindo que o texto seja lido em conjunto. Dessa forma, para os alunos que apresentam dificuldades com a língua, a atitude da professora em determinar quem dará continuidade à leitura pode causar riscos à imagem negativa do falante. Como bem postula B&L, é uma forma de manter o território e a própria determinação.

No segundo momento, as imagens são apresentadas e os alunos fazem a correspondência com os respectivos nomes que definem as formas de cumprimento. Na primeira instância, a professora, generalizando, pede que os alunos repitam a palavra *awareness*. Logo em seguida, direciona sua fala a cada aluno, pedindo que ele repita a referida palavra. Nota-se que a prática realizada nesse trecho segue a seguinte estrutura tradicional discursiva I/R/A. (CAZDEN, 2001; SINCLAIR E COULTHARD, 1975; GARCEZ, 2006). A seguinte seqüência discursiva pode ser naturalmente encontrada em qualquer sala de aula do mundo, pois é uma forma de o professor controlar as práticas discursivas dos seus aprendizes. No trecho anterior, a professora inicia o turno (linha

seguido da resposta dos alunos (linha 204) aliza o turno avaliando os alunos (linha 205) *õOkö*.

Os elementos discursivos encontrados no trecho analisado são evidências que a interação ocorre com o objetivo de alcançar a pronúncia do vocabulário trabalhado. É com essa perspectiva que alunos e professores recorrem através do discurso de convívio como forma de dar andamento ao conteúdo. No trecho analisado, percebemos a colaboração dos alunos em relação à seqüência da aula, através das ações de repetição da pronúncia das palavras em inglês e da leitura, quando requisitado pela professora (214) *could you read, please?*. A modalização feita pela professora (*õVocê poderia ler, por favor?ö*) é tratada pelos autores Brown e Levinson (1987) como um tipo de estratégia de polidez negativa. De acordo com esses autores, ser convencionalmente indireto pode minimizar a ameaça à imagem do ouvinte (ver estratégia polidez negativa n. 8). O discurso indireto pode ser interpretado em várias instâncias, no caso apresentado, pode ser entendido como *õEu solicito...ö* (COULTHARD, 1985). Usando seu poder institucional, a professora solicita que o aluno leia a definição, reforçado pela marcação *õplease?ö/ õpor favor?ö*. Nesse sentido, ela espera que seu pedido não seja negado, até porque se entende que o aluno está ali para aprender o uso da língua e, portanto, deve cumprir com o seu dever de aluno.

No caso a seguir, a harmonia da sala é ameaçada pelo uso do discurso instrucional usado pela professora com o objetivo de reclamar uma maior participação dos alunos na aula. Notamos neste excerto, mais uma vez, a ameaça à imagem negativa do falante. Vejamos:

380. P: more tasks about greeting. It's about 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.

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!**

### Exemplo 2 de estratégia pedagógica

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 roubou o turno do aluno, ficando em evidência o tratamento da imagem postulada por Goffman (1967) como *interrupção*. A sequência mencionada ocorre da seguinte forma: primeiro ocorre o *desafio*, a professora desestabiliza o ambiente com a tomada de turno da aluna (388) <@ Você não você já falou demais@>. Em seguida, a professora se autopenaliza (391 ó 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 sequência 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 é notável 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.

Em um outro momento da aula, outros alunos tomam o turno para fazer um comentário sobre aspectos culturais de outros países que diferem da cultura da língua

dos trechos analisados, que nas atividades que diferenças culturais entre as línguas, houve um crescimento significativo no envolvimento dos alunos no fluxo das atividades propostas. Logo, corrobora-se a seguinte afirmativa postulada por Lima (2009):

por meio dos estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo. Assim, podem desenvolver competências interculturais fundamentais que os ajudem a participar da comunidade global. Daí a importância de desenvolver estratégias de ensino, dentro de uma perspectiva teórica prática, a fim de inserir no currículo o ensino da cultura da língua-alvo. (p. 185)

A assertiva de Lima (2009) pode ser visualizada no trecho que seguinte:

(07) Linhas [165 -190]

165. P: British! Yeah! They are famous for their five o'clock tea. But do you think that they drink tea only at five o'clock? Not really. **It's like our õcafezinho. I like it.**

T: I like, I drink tea every morning.

P: Do you?

T: Yes, I like. I don't drink coffee because coffee has caffeine and it's not good to me and I drink tea day by day <@@@>. It's not only tea, but other drinks, but I like much drink tea.

P: Anyone else here?

S: **Joaquim likes!**

J: **I like ice tea.**

P: Ice tea is delicious, isn't it? Special fruits and peach and lemon.

B: **Teacher, I like coffee in the morning and at night.** ((antes de falar, nota-se uma conversa entre a aluna e uma das pesquisadoras, como se ela só fosse falar se tivesse certeza do que estava dizendo, pois falou em inglês, o que a mesma não faz com frequência)).

P: **So do I Branca Rosa.** I can't pass without coffee. It gives me headache if I don't drink a cup of coffee because of the caffeine.

S: **I don't drink coffee.**

P: You don't? What do you usually drink?

S: Because I don't know <@@@>

P: You get so excited?

S: Yes, I don't drink coca-cola at night. I don't sleep.

T: Teacher, it's a paradox to me don't drink coffee but I drink day by day coke that has caffeine too.

P: Yes.

T: To me it's a paradox because I don't drink coffee but coke I drink  
190. <@@@>

**Exemplo 3 de estratégia pedagógica.**

o analisado, o envolvimento dos alunos de forma espontânea pôde ser percebido. Dois pontos merecem a atenção nesse trabalho. Primeiro, percebe-se a iniciativa de Branca Rosa em expor sua opinião em inglês sobre o aspecto cultural discutido (177) *õTeacher, I like coffee in the morning and at night.õ*, o que poucas vezes acontece nas aulas observadas. No entanto, essa aluna, antes de expor seu comentário, certifica-se com uma das pesquisadoras ao lado se a sentença está de acordo com as normas gramaticais, o que provavelmente a faz sentir-se segura e menos ameaçada pela professora e pelos outros alunos. A insegurança em relação à língua declarada em alguns momentos por B (ver trecho (10)), pode ser interpretada como uma ação de preservar a sua própria imagem diante dos outros envolvidos na sala. A fala de Branca Rosa é caracterizada por B&L (1987) como uma estratégia de polidez positiva, visto que a aluna procura pontos de concordância (estratégia de polidez positiva n. 5) com a fala da professora (167) *itõs like our õcafezinhoõ. I like it.*

Outro ponto observado encontra-se nos turnos dos alunos Joaquim e Sofia. Durante a aula, a professora pergunta quem mais gostaria de expor suas ideias. Nesse momento, Sofia direciona sua fala a Joaquim, como forma de passar o turno para ele, o que o õobrigaõ a expor seu ponto de vista sobre o que está sendo discutido. O discurso instrucional é conduzido por Sofia no momento da sua indicação a quem deverá responder. A informalidade construída nesse contexto permite que a aluna assuma o papel da professora por alguns instantes, ao mesmo tempo que negocia a sua imagem em relação aos outros.

O último excerto (08) foi retirado da aula 2 durante o desenvolvimento da interpretação da *charge* õMe Tarzan, You Janeõ (ver anexo). Essa *charge* é composta por sete perguntas em português, provavelmente desenvolvida para alunos iniciantes, porém a professora trabalha com as respostas em inglês como forma de criar uma interação entre os alunos, o que pode ser comprovado na linha (483) *What about this one? Whatõs your opinion about this second type of introduction?*. Como ao longo das aulas trabalhou-se com o tema õgreetingsõ, a *charge* consegue abordar diversas formas discursivas utilizadas por Tarzan para impressionar Jane. No evento a seguir, podemos ver que a professora trabalha com a turma essas variações.

473. P: Possibility of talking. (xxx) he thinks about the possibilities to introducing himself. **So, let's see the possibilities? Joaquim the first one.**  
J: ((a aluna ler o quadrinho))  
P: what type of introducing is that?  
T: It's formal.  
P: It's formal. Why?  
T: Because he use "How do you do?"  
P: Very formal introduction. (xxx) so he's practicing, trying to find a way. **The second one, Isabel.**  
I: ((a aluna ler o quadrinho))  
P: What about this one? What's your opinion about this second type of introduction?  
T: (xxx)  
P: (xxx) he wants to impress Jane (xxx) and the third one? Could you read please? ((a professora se dirige a Sofia))  
S: ((a aluna lê))  
P: **How about this one? Is it formal, informal? What do you think Fernando?**  
F: (xxx)  
P: hum, hum, he is not totally formal and not totally informal. He uses the  
493. modal "Must be", he is not asking "are you?" "you must be" very direct.

#### Exemplo 4 de estratégia pedagógica

Nesse evento, percebemos que há um controle em relação à distribuição dos turnos pela professora. Ela é quem indica quem dará continuidade (474) *So, let's see the possibilities? Joaquim the first one.* Outro momento a ser considerado revela-se na fala da professora que inicia o turno, generalizando as perguntas (489) *How about this one? Is it formal, informal,* porém, surpreende os envolvidos especificando quem deverá responder as perguntas (489) *What do you think Fernando?*. De acordo com Brown e Levinson (1987), esse tipo de ação discursiva é uma forma de ameaçar a imagem negativa do ouvinte. Ficou notório durante as aulas analisadas que as professoras envolvidas optavam por essa ação quando não havia uma integração dos alunos durante as atividades. Isso pode ser comprovado em outras passagens descritas ao longo do presente trabalho.

Quando o pesquisador se propõe a estudar o agir e o falar do professor e do aprendiz, passa a observá-los como sujeitos que aparentemente assumem diferentes posturas quando participam de encontros sociais. As diferenças culturais propostas pelas

interacionais ou de conflitos entre os participantes, os aspectos culturais do outro causam estranhamento em situações de comunicação intercultural. No trecho (7), a professora inicia uma discussão sobre o ritual do chá seguido pelos britânicos. Nesse momento, os participantes ligam os aspectos culturais da língua alvo à língua materna. Dessa forma, percebe-se um envolvimento maior entre os alunos, que vão além, expondo suas próprias experiências. Esse tipo de ensino de LE, tendo como base os aspectos socioculturais, pode ser comparado como uma possibilidade de criação de eventos interativos entre os envolvidos. Isso pode também ser visto em outros excertos, a seguir.

### 4.3. ESTRATÉGIA ESPONTÂNEA

Sendo na maior parte as aulas interpelada por uma abordagem interativa, foram identificadas várias situações em que os participantes se utilizaram da estratégia espontânea. Segundo Tavares (2007), essa consiste na utilização de um discurso espontâneo pelos alunos ao negociarem suas imagens durante o andamento das aulas.

O trecho a seguir foi retirado da segunda aula realizada no dia 2 de abril de 2009, dando continuidade à abordagem cultural dos *greetings*. Percebemos que o evento de fala está marcado com a tomada de turno das alunas (B) e (S) como forma de contribuição no andamento da aula. Vejamos o exemplo:

(09) Linhas [391 ó 402]

391. **B: Quando a pessoa tá paquerando (xxx) ãcomo é seu nome mesmo?õ ãeu conheço você é de algum lugarõ**

Ax: <@@@>

P: <@ Ah! É uma forma de se aproximar. **Ok very nice!**@>

B: e depois!

Ax: <@@@>

P: <@ e depois @> **e aí o que mais?**

S: (xxx) eu fiz um trabalho lá no IBGE e tinha que chegar na casa da pessoa aí ãolhe eu sou do IBGEõ tinha que me identificar, dizia o local que eu trabalhava, pra poder entrar (xxx)

402. P: Hum, já é outro tipo de apresentação.

#### Exemplo 1 de estratégia espontânea.

A aluna Branca Rosa, no trecho (09), sente-se à vontade em iniciar o turno, sem que a professora se dirija a ela, o que, por sua vez, dá ao discurso um ãtomõ mais

ento dos outros a participarem da conversa. De  
e tipo de discurso caracteriza-se pela presença da  
estratégia aberta sem atenuantes, ou seja, as ações são diretas, claras, objetivas e de um  
modo mais conciso, não dando margem a nenhuma situação de ambigüidade ou de  
õmal-entendido. (BROWN E LEVINSON, 1987, p. 69).

Durante o período de coleta de dados, a referida aluna revela que sente muita  
dificuldade em aprender o inglês. Em alguns momentos, nota-se que o discurso  
utilizado por ela para expressar suas dificuldades é interpretado como forma de manter a  
sua imagem fora de qualquer ameaça. O escudo criado pela aluna (GALEMBECK,  
2008) diante dos seus colegas e da professora, é usado como forma dos seus aspectos  
negativos não serem expostos e violados pelos outros participantes. Assim, assumir a  
dificuldade em expressar-se em inglês é um motivo de manter-se longe das atividades  
abordadas.

Porém, é importante salientar que durante todo o período de observação e  
análise, percebemos que Branca Rosa ousa em expor suas ideias e concepções sobre o  
tema que está sendo discutido como ocorre no evento (9). Provavelmente, as atividades  
que abordam temas próximos ao cotidiano dos alunos, problemas sociais, experiências  
passadas ou futuras provocarão um maior envolvimento desses alunos e permitirão que  
arrisquem mais durante os eventos comunicativos.

Em um outro trecho, a professora pergunta se o texto sobre *greetings*, retirado do  
livro *A cultural approach to interpersonal communication*, tinha sido lido, já que uma  
vez que era uma leitura direcionada para casa na aula anterior. Branca Rosa admite  
possuir dificuldade para ler em inglês e ao mesmo tempo busca a compreensão da  
professora como forma de salvar a sua imagem negativa (53) - *mas eu fui traduzindo as  
palavras e (xxx) pra poder entender né?*. Como forma de não sofrer retaliações, a aluna  
responde para a professora (58) *é, mas eu fui assim (MESMO) pra entender alguma  
coisa*. O evento de fala desenvolveu-se da seguinte forma:

49. P: have you read everything?  
B: porque eu li até aqui, a página 53  
P: hum...  
**B: porque, na verdade, eu não leio**, mas eu fui traduzindo as palavras e (xxx) pra poder entender né?  
P: ok  
**B: eu não leio**  
P: all right, you don't read in English
58. B: é mas eu fui assim (MESMO) pra entender alguma coisa.

### Exemplo 2 de estratégia espontânea.

Em suma, a estratégia espontânea revela-se nos trechos analisados como forma de os aprendizes ajudarem o andamento das aulas e, ao mesmo tempo, como uma maneira de negociar a própria imagem, o que é comprovado nos excertos (9) e (10). Outro fator a ser considerado é que o uso da estratégia espontânea nasce de um ambiente no qual a interatividade é estimulada para criar o comprometimento do aluno nos eventos discursivos.

#### 4.4. 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, deixando clara pelo 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 e SILVA, 2009). 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

... a compartilhar conhecimentos durante as aulas,

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 e 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 *õgreetings in the desertõ* e pede que duas alunas o leiam.

(11) Linhas [333 -345]

333. P: Letõs continue reading the text. The next periodí 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?**

### Exemplo 1 de estratégia de defesa

No caso acima, percebemos que Branca recorre a uma estratégia de defesa (338) ao falar *eu não consigo* na tentativa de preservar a própria imagem negativa, como bem postula B&L (1987), porém a professora insiste que a aluna faça a leitura (339) *yeah, you can.*, e a recompensa através da seguinte expressão (341) *good*. 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 ãcustar caroõ 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, muita vezes, à margem das atividades propostas durante os eventos de fala. Cabe ao professor delinear formas pedagógicas de tornar esse mesmo aprendiz um ãparticipante plenoõ. (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009). Nota-se, no caso descrito,

...siva de defesa usada pela aluna não é aceita pela professora. O objetivo principal do professor 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.

Tendo isso em mente, Goffman (2002) revela que o falante, por vezes, quando envolvido em um evento discursivo, pode recorrer a desculpas para justificar a sua falha 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.

Em um outro momento da mesma aula, os alunos conversam sobre aspectos culturais conhecidos em diversos países. Essa prática é utilizada pelas professoras/pesquisadoras para promover um maior envolvimento entre os alunos. Acredita-se que, quando o ensino de línguas está calcado nos aspectos culturais, há uma maior integração entre os aprendizes, pois a linguagem em seu uso reflete novos hábitos e costumes. Dessa forma, no decorrer da aula, quando tenta explicar o seu ponto de vista sobre o modo de vida dos *Tuaregs*, uma das alunas, Sofia (S), tenta resguardar sua imagem da seguinte forma:

195. P: Ok. **Did you enjoy the reading of this text? Why? Why not? What is your opinion?** (0.30)

F: [Se você gostou de ler]

P: Did you enjoy?

S: ((A aluna vai falar em inglês, mas tem dificuldades)), **I don't know in English.**

P: **You can say it in Portuguese.**

V: Não, porque fala de um povo e a gente fica imaginando como seria se isso acontecesse aqui no Brasil? <@@@>

P: Anham, anham

J: ((Não compreendi a fala do aluno))

P: Yes, there's something in common when we talk about (xxx), it's a kind of desert, right? And people who live specially in the past, they were very lonely and in group, and even today in the countryside, I have a friend who says that a formal greeting, when you go to someone's house, people who live far from the city, sometimes in the countryside, and when someone gets to their house, they say *õlouvado seja Deus* and people answer *õpara sempre seja louvado*, *õé de paz?*, *õé de paz.õ*. And then they start talking. This is a kind of initiation of greeting, of saying *õI'm coming, I'm getting here and I'm from peace, I'm a Christian.õ* And It's different to what we see here, isn't it? (+++++) They put too much attention on the people's way of being, the tribe that they belong to, the religion that they belong to, here in the text. (+++++) So it was difficult for you to understand, but did you enjoy reading?

219. Ax: Yes.

### Exemplo 2 de estratégia de defesa

Nesse evento, a professora generaliza as perguntas como forma de mantê-los envolvidos na discussão. É uma maneira também de tentar preservar a imagem positiva do ouvinte, o que fica claro a ação na seguinte assertiva (195) *Did you enjoy the reading of this text? Why? Why not? What is your opinion?*. Segundo Brown e Levinson (1987), generalizar as perguntas torna-se uma forma de preservar a imagem do ouvinte e fazer com que ele sintasse livre diante das suas próprias ações discursivas. No trecho acima, Sofia tenta responder, porém sente dificuldade em expressar-se em inglês, e como forma de avisar o ouvinte sobre a seu possível erro usa a estratégia de defesa na seguinte fala (198) *I don't know in English*. A aluna recebe a compreensão da professora da seguinte forma (200) *You can say it in Portuguese*. De acordo com Assis-Peterson e Silva (2009), em salas de aulas, quando os alunos com mais dificuldades são convidados a expor seus conhecimentos, esses parecem

tar num espaço movediço em que estão em jogo poder entre professor e alunos e a manutenção da face de cada um na construção e negociação contínua de identidades, muito mais do que a mera transmissão de informação. (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009, p. 104)

Nesse mesmo trecho, percebemos que Sofia (S) faz uma ligação entre o que está sendo discutido no texto e o seu contexto real. Percebemos que a professora aproveita a questão levantada pela aluna e traz exemplos de como as formas de cumprimento são feitas pelas pessoas que moram no interior. O uso da língua ligada à realidade social (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009) torna-se uma forma de aproximar os alunos mais da discussão, expondo suas ideias, experiências, opiniões, enfim, buscando desenvolver uma maior autonomia nos alunos de língua estrangeira.

Diante do que foi exposto, a metodologia direcionada pelo professor(a) pode promover uma maior interação entre os alunos, fazendo com que eles se sintam à vontade em expressar sua opinião. Assim, ainda segundo os autores mencionados, valoriza-se

o uso de atividades que permitem aos alunos recorrer a conhecimentos prévios, basear-se em suas experiências pessoais para que possam vivenciar o desafio de formular e defender seus pontos de vista porque o conhecimento é produto de um empreendimento coletivo. No caso do trabalho em grande grupo, sob agenciamento do professor, buscamos também realçar o aspecto coletivo mediante a prática de distribuição igualitária de turnos, utilização de andaimes por meio de perguntas abertas, de legitimação de tópicos introduzidos pelos alunos, do emprego do pronome inclusivo ãnósö/ õweö para indicar coesão na produção do conhecimento. (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009, p. 104 e 105)

Na análise da aula, percebemos que a professora aceita a indicação da aluna que não consegue explicar em inglês, como forma de mantê-la à vontade para finalizar seu pensamento. Assim, o uso das estratégias de defesa foi utilizado durante as aulas como forma de resguardar a própria imagem diante dos outros participantes, e de fato, as imagens desses alunos, em alguns momentos, foram preservadas. Por se tratar de uma aula de língua estrangeira, as referidas estratégias serviram como recurso para o próprio aluno manter-se longe das discussões ou quando havia receio, por parte do aprendiz, de cometer um õerroö em relação ao uso da língua inglesa. A metodologia utilizada pela professora/pesquisadora fez com que estes alunos não se sentissem à margem das

#### 4.5. 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. Segundo Byram & Morgan (apud TAVARES, 2006), 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: *õIs it interesting?ö*, *õWhat else?ö*, *õWhat do you think?ö*, *õDo you know about...?ö* dentre outros.

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

130. P: [í ] have you heard about the Tuareg people before? It's related to the first one. [í ] **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 (í ) I don't remember (í )

P: Here? In Brazil?

F: Yes.

P: Just flowers. Red roses we give when we are in love, usually. [í ] we give  
152. when some people die, usually, is related.

### Exemplo 1 de estratégia de interação

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, p. 238).

Em vários momentos das aulas analisadas, percebemos que a professora tenta extrapolar a leitura, fazendo com que os alunos consigam perceber as diferenças

língua alvo como forma de adentrar a cultura do ocupado enquanto aprendiz de LE nesse contexto (KRAMSCH, 1993). Desse modo, toda abordagem educacional que visa a essa forma de *discurso interacional*. (KRAMSCH, 1993), conseqüentemente pode ser vista como uma sala de aula guiada por

diálogos sobre eventos relacionados às vidas dos alunos, atividades orientadas para pequenos grupos, discursos com o grupo todo sobre as normas interacionais culturais e também, escrita criativa. Todos fazem sentido dentro do mundo do discurso interacional da cultura nativa. Além disso, a língua estrangeira é usada para representar e mostrar formas de interação social que são características da cultura alvo (KRAMSCH, 1993, p. 242).

Nota-se, ali, não somente a interação entre professora e alunos como entre alunos e alunos (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.

Em um outro momento, a professora introduz a discussão relacionada aos líderes que atuam dentro das tribos dos Tuaregs:

240. P: Yes. So in the Tuareg tribe the eldest or the one, the leader, the chef is the one who takes the (xxx) and who doesn't speak at all (++++) or is the last one to speak? There is something about hã: genre (++) Women (+) the women in the group, they don't speak, (+) they have to stay silence, (++) remember that? (+) Most women don't speak.  
J: **Can I say one thing?** When I was watching the sop opera last night I think, and: it was not last night, it was on Saturday and I saw something about the woman about the financial, they are the owner of the economy of the family and one of them had run away with all the money of the guy, something like this, in the *Caminho das índias*  
P: Ah, in India  
J: The sop opera  
P: So **she rules the money**  
J: Yes, the women control the economy of the family  
P: **Ahh, that's interesting, that's a very high power** <@@@>  
J: It's so interesting  
256 P: **Ok, so lets do a group discussion, lets try to answer the editors note**

### Exemplo 2 de estratégia de interação

No trecho acima, nota-se que não há a generalização de uma pergunta. A discussão acontece de forma espontânea e seqüenciada pelo aluno Joaquim, que õtomaõ o turno sem indicação da professora e descreve uma cena de uma novela brasileira que relata os costumes dos indianos comparando ao t³pico discutido durante a aula. Por³m a açãõ do aluno ao õtomarõ o turno nãõ ³ feita de forma inesperada, ele mesmo usa a estrat³gia de polidez negativa (n³ 5) (246) *Can I say one thing?*, como uma maneira de respeitar a imagem da professora.

Em um outro momento do mesmo excerto, a professora, utilizando uma estrat³gia de convívio, colabora com a descriçãõ feita pelo aluno (polidez positiva, n³ 8) (253) *she rules the money* / (255) *Ahh, that's interesting, that's a very high power* <@@@> e finaliza recuperando o turno, por³m dando continuidade à discussãõ em grupo, uma característicã típica de um evento interativo e ao mesmo tempo instrucional (257) *Ok, so lets do a group discussion, lets try to answer the editors note*.

No ³ltimo trecho analisado, fica evidente a ligaçãõ feita pelos alunos com os aspectos da cultura materna, por³m a professora nãõ amplia a discussãõ que surge em relaçãõ à questãõ do poder econ³mico familiar e a posiçãõ da mulher no cenãrio atual. Esse momento poderia ter levado os alunos a se posicionarem e a refletirem acerca dos referidos temas, o que nãõ acontece, pois a professora muda de assunto (linha 256). Jã

exemplos trazidos pelos alunos. Vejamos a seguinte

(15) Linhas [251- 271]

251. P: [í ] at the beginning of the text, here as you can see, (+) there are some notes, right? And here in the map we can see where the Tuaregs go around. It's not a country, they go from one place to the other so they are in Nigeria, in the desert of (xxx), in Nigeria, Mauritanie, Sudan, Nigeria, Tibesti , Libyque, Egyptian ok? They go around these places because there is a desert, they don't stay in one place only, they are always moving from one place to the other (+) **and this is something very different from our ways of living**

T: hum hum

P: They are very similar to gypsies, do you know gypsies? Ciganos? Gypsies?

T: Yes

P: The gypsies, they are always moving to one place to the other. **Do you know any other hã: group that moves like Tuaregs and gypsies?**

J: The old Indians

P: Sorry?

J: **The old Indians in Brazil**

P: Ye:s, the old Indians in Brazil, they used to move too (++++) and still they do in the Amazon, the ones who are very isolated from civilization, they move too, they don't stay in the same place (++) **that's a good example, very good example.**

### Exemplo 3 de estratégia de interação

No excerto (15), observa-se que a professora resgata através da ideia de vida dos Tuaregs o modo de vida dos ciganos, tentando aproximar o conhecimento de outras culturas à realidade dos alunos (257) *and this is something very different from our ways of living*. É nesse momento que a mesma usa uma das estratégias de interação como forma de envolver os alunos (263) *Do you know any other hã: group that moves like Tuaregs and gypsies?*. Joaquim interage com a professora, criando uma ligação entre a cultura do outro diante da sua própria cultura (267) *the old Indians in Brazil*. Conseqüentemente, a professora utiliza a estratégia de polidez positiva (nº 3), como forma de incentivo ao aluno e o recompensa com (270) *that's a good example, very good example*. O tipo de ação da professora no decorrer do último excerto corresponde à discussão que envolve todo o grupo. Portanto, a interação criada durante a aula faz com que o aluno se sinta à vontade em expor seus pensamentos e é nesse limiar que o

o tempo reflete sobre o lugar social e a cultura em

Fica evidente nos trechos analisados, a autonomia dos alunos em iniciarem os turnos. Eles se sentem à vontade para expor exemplos que estão acontecendo na atualidade. Esse tipo de ação pode estar relacionado à escolha das atividades que suscitam aspectos de relevância social, cultural e até mesmo ao lado pessoal dos alunos. Outro fator a ser considerado está ligado a 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, pedagógico, espontâneo (TAVARES, 2007), além das estratégias de defesa e interação identificadas durante a análise dos dados. Utilizando as referidas estratégias, tanto os alunos como as professoras/pesquisadoras, através de atividades que buscavam a participação dos alunos, puderam negociar através dos turnos de fala suas imagens, quando em contato uns com os outros nos eventos comunicativos. Podemos ver no resumo a seguir:

ESTRATÉGIAS	
<b>Estratégia de convívio</b>	A estratégia de convívio foi utilizada pelas professoras para negociar a própria imagem, criando um ambiente menos ameaçador durante os momentos de maior interação. Percebeu-se durante as análises que os alunos, em alguns momentos, negociaram suas imagens levando em consideração o discurso tanto instrucional como de convívio utilizado pela professora.
<b>Estratégia pedagógica</b>	Esta foi a estratégia mais utilizada durante as aulas. Nas aulas, os alunos a utilizam como forma de estratégia de convívio com o objetivo de se envolverem no andamento da aula, negociando, dessa forma, a própria imagem diante do discurso pedagógico das professoras.
<b>Estratégia espontânea</b>	A estratégia espontânea é utilizada pelas professoras como forma de encorajar os alunos a participarem das aulas, uma

	... não há indicação da seqüência do turno. Como as ... ... diretas e objetivas, os alunos sentiram-se mais à ... vontade em iniciar o turno, sentindo suas imagens menos ameaçadas.
<b>Estratégia de defesa</b>	A estratégia de defesa foi identificada, na maior parte no discurso dos alunos, como forma de negociar e preservar a própria imagem. A utilização dessa estratégia é negociada pelas professoras que incentivam os alunos a estarem mais envolvidos nas aulas, através do uso do inglês ou português seguido de uma recompensa. As professoras utilizam o poder que exercem em sala de aula para fazer com que os alunos participem das aulas, uma vez que eles se encontram na condição de aprendizes.
<b>Estratégia de interação</b>	Esta estratégia foi a segunda mais utilizada pelas professoras com o objetivo de envolver os alunos durante o andamento das aulas, através das atividades que buscam o compartilhamento de ideias, experiências e opiniões dos alunos, sendo, na maior parte, a discussão conduzida por eles. Assim, como forma de preservar a imagens dos alunos, encontrou-se na generalização das perguntas durante todas as aulas uma maneira de comprometer os alunos durante os momentos de interação.

Remetendo à última pergunta, as atividades interacionais promoveram, sim, um comprometimento dos alunos nas propostas trazidas pelas professoras/pesquisadoras durante esse período de coleta de dados, ficando evidente, principalmente, nos trechos (4), (6), (7), (9), (12), (13), (14) e (15). Esses fatores estão ligados aos estudos contemporâneos (ASSIS-PETERSON e SILVA, 2009; KRAMSCH, 1993, 1998; LIMA, 2009; ALMEIDA FILHO, 1993, 2007; TAVARES, 2006, 2007) que remetem ao ensino de língua estrangeira a atividades que abordam os vários aspectos sociais do inglês como língua internacional. (RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2009).

As novas tendências de ensino buscam ressaltar o indivíduo como elemento principal a ser alcançado 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.

## DERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, discutimos como o uso da linguagem no contexto social nos remete a outras visões dentro dos estudos lingüísticos. A questão cerne da presente pesquisa esteve sustentada nos pressupostos teóricos da Sociolingüística Interacional, ligados ao fenômeno da negociação da imagem em contexto institucional de sala de aula de língua inglesa. Diante de várias mudanças nas abordagens do ensino de línguas que ecoaram no Brasil, surgiram novas abordagens e métodos de ensino que permaneceram nas reminiscências da história do ensino de línguas estrangeiras, dando lugar a novas rotas pedagógicas que defendem o engajamento dos alunos em eventos comunicativos.

A fertilidade das significações que surgem em contextos interativos, através do uso da linguagem, suscita o interesse de lingüistas, antropólogos e sociólogos a interpretar a relação social construída entre os seres humanos quando estão na presença um dos outros, principalmente quando a língua e a cultura que se aprende são diferentes. Tendo em mente a linguagem como aspecto social, a Sociolingüística Interacional norteia os estudos que visam entender como ocorrem essas relações discursivas em eventos de fala e como o processo da construção do conhecimento evolui quando ele está em interação com outros participantes.

Observar um evento discursivo e institucional como a sala de aula de língua estrangeira significa mergulhar em um processo complexo onde as ações humanas delineiam diversas interpretações, visto que somente no contexto real de fala há possibilidades de responder questionamentos como; *õo que está acontecendo agora?õ, õ por que isso agora?õ, õquem fala e para quem?õ*. Diante de tantas perguntas, percebemos, através dos resultados obtidos nesta pesquisa, que falantes e ouvintes assumem papéis ativos na construção de significados e ações.

Logo, esse tipo de pesquisa desvelou a importância do envolvimento do aprendiz de LE, enquanto ser social, diante de atividades interacionais que lhes proporcionassem possibilidades do seu posicionamento no que concerne à troca de experiências em aulas de língua inglesa. Diante da figura das professoras e dos aprendizes e suas relações, observamos como esses participantes negociaram suas imagens quando envolvidos em atividades cujas propostas buscavam a participação na sala de aula. Através disso, esperamos, em pesquisas futuras, analisar outros aspectos

da imagem, como forma de suprir as possíveis  
trabalho.

É, portanto, através da análise das estratégias discursivas utilizadas por professores e alunos durante as práticas interativas de sala de aula, que tentamos interpretar como papéis antagônicos se encontram na construção do aprendizado.

À luz de pressupostos teóricos que levam em consideração a ação discursiva dos indivíduos em contextos de interação face a face e suas práticas de negociação, preservação e resgate da própria imagem e a do outro quando em contextos ameaçadores (GOFFMAN, 1967, 1982, 2002, 2008), percebemos, dentro do contexto de sala de aula, que a imagem tanto do aluno como do professor podem correr riscos. Por estar na condição de aprendiz, ficou evidente que a imagem do aluno está mais vulnerável à ameaças do que à imagem do professor. A assertiva anterior ficou evidente nos trechos analisados (2) *õP: I asked you a question*, (6) *õP: <@Você já falou demais@>*, (8) *õP: What do you think Fernando?* e (11) *õP: Branca? / B: eu não consigo. / P: yes, you can* em que a professora distribui os turnos, guiada por estratégias discursivas instrucionais que reclamam muitas vezes a participação dos alunos nos fluxos das atividades.

Observou-se também que quando as discussões exigiam que os alunos se expressassem em inglês, a professora tinha mais dificuldade em conduzir as atividades: (6) *õP: tell me some examples in Portuguese if you prefer*, (10) *õB: porque na verdade eu não leio, mas fui traduzindo as palavras e (xxx) pra poder entender né? / P: all right, you don't read in English* (11) *õP: Branca? / B: eu não consigo. / P: yes, you can* e (12) *õS: [...] I don't know in English. / P: you can say in Portuguese*. Ficou registrada na fala de alunas como Branca Rosa e Isabel a grande dificuldade nas modalidades abordadas no ensino da língua inglesa, mesmo sendo alunas do 5º período de um curso que forma professores licenciados para ensinar essa disciplina. Isso nos leva a pensar ainda mais sobre as práticas docentes nas universidades de todo o país. No entanto, quando a professora deixava claro que os alunos podiam falar em alguns momentos em português ou quando a mesma falava em português (ver trechos (4) *õP: tem um tal de veio agora né?* e (9) *P: [...] e aí o que mais?* foi comprovada uma maior participação dos alunos, o que muitas vezes, nos finais das aulas, nos levava a perguntar por que tal situação acontecia.

Ora, se concebemos a sala de aula de língua estrangeira como um ambiente ameaçador, naturalmente os aprendizes, no intuito de *resguardar* (GOFFMAN, 1967) a



**PDF Complete**

*Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ornar situações que exijam a sua participação e sendo, comprova-se mais uma vez que o ambiente de sala de aula de língua estrangeira pode ser o assustadoro para várias Brancas Rosas que decidem optar em aprender uma língua estrangeira com o objetivo de ampliar os conhecimentos ou até mesmo em nome da sobrevivência em um mundo cada vez mais globalizado, moderno e tecnológico.

Sendo o professor a figura responsável pela possibilidade de se alcançar o aprendizado, está mais do que na hora de refletirmos sobre novas posturas que estimulem o comprometimento do aluno em transitar por novos caminhos em busca de tornar-se um ser pensante e crítico e que enxerga ao longe, com novas oportunidades de crescimento intelectual, pessoal e profissional. Por outro lado, enquanto professores, devemos trazer, através das nossas práticas, um novo aliado o o aluno. Com o bem postula Almeida Filho (2007, p. 8), o para que o aluno só possa ganhar terá de tornar-se no jogo nosso sócio e cúmplice leal. Só assim, poderemos dizer que a nossa prática tem como finalidade maior construir seres autônomos diante de suas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Fronteiras Múltiplas, Identidades Plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002. (ó Série Livre Pensar; v. 13)
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª edição, 2007.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada- Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição, 2007.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ASSIS óPETERSON, Ana Antonia e SILVA, Eladyr Maria Noberto da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BALDISSERA, Rudimar. *Significação e comunicação da imagem-conceito*. Revista Fronteiras (estudos midiáticos), X(3): 193-200, set/dez, 2008.  
[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_frenteiras/vol110n3/193a200\\_art06\\_baldissera.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_frenteiras/vol110n3/193a200_art06_baldissera.pdf). Acesso em: 26 de abril de 2009.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- BARROS, Diana L. P. de. A provocação no diálogo: estudo de descortesia. In: PRETI, Dino (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- BROWN, Penélope e LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press, 1987.
- BROWN, Gillian and YULE, George. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, 1983.
- BURKE, Peter e POTER, Roy (orgs). *Linguagem, indivíduo e sociedade*. Tradução de Álvaro Luiz Hathnher. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- CAMPOS BORGES, Julie K. e ASSIS, Ana Antônia de. *Comunicação intercultural: um olhar sobre/para o outro*. Cuiabá: EdUFMT, nº 7, 2003.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: *Trabalho de Linguística Aplicada*, nº 23. Campinas, SP. 1994.

ar metateórico e metametadológico em pesquisa em  
Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística  
aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*.  
Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CITÓ, Parmênio. A intenção pragmática a comunicação pedagógica de uma professora  
de inglês. In: *Revista da ABRALIN, Volume: VI, Número: 2, Jun./Dez de 2007*.

COUPLAND, Nikolas, GRAINGER, Karen e COUPLAND, Justine. *Politeness in  
context: Intergenerational issues* (review article). Cambridge University Press, 1988.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULTHARD, Malcolm. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman,  
1985.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos  
analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos, v. 12, n. 3,*  
dezembro, 2008.

DIJK, Teun A. van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DREW, Paul e HERITAGE, John (eds). *Talk at work: interaction in institutional  
settings*. Cambridge University Press, 1992.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística Aplicada como espaço de  
desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por  
uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. *A cortesia nas interações cotidianas*. In: PRETI, Dino (org.).  
*Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Polidez e preservação da face na fala de universitários.  
In: PRETI, Dino (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

GARCEZ, Pedro M. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle  
social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Revista  
Calidoscópio, v. 4, n.1, p. 66-80, jan/abr, 2006*.

[http://www.unisinos.br/publicações\\_científicas/images/stories/Publicações/Calid\\_v4n1/  
art07\\_garcez](http://www.unisinos.br/publicações_científicas/images/stories/Publicações/Calid_v4n1/art07_garcez) Acesso em: 26 de abril de 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOFFMAN, Erving. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Editora  
Vozes, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York:  
Anchor Books, 1967.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. Título: Edições Loyola., 2002.

GOFFMAN, Erving. A Situação Negligenciada. In RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola., 2002.

GOFFMAN, Erving. *The interaction order*. American sociological review, v. 48:1-17. 1981

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: P, Cole e J, Morgan (eds.) *Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.

GUMPERZ, J.J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. *Convenções de Contextualização*. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. DP&A Editora, 1997.

HEATH, Shirley Brice. *Teacher talk: language in the classroom*. *Language in Education: theory and practice*, v.9, Virginia: Center for applied linguistics.

HITCHCOCK, Graham HUGHES, David. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. Second edition. London and New York: Rutledge, 1995.

HOLMES, Janet. *An introduction to Sociolinguistics*. Longman. London and New York 1992.

IÑIGUEZ, Lupcinio. Prática da Análise do Discurso. In: IÑIGUEZ, Lupcinio (org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSH, Claire. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

and Conversation Analysis. In: MONAGHAN, *Cultural Approach to Interpersonal Communication: Essential Readings*. Blackwell published, 2007.

MONTGOMERY, Martin. *An introduction to language and society*. Second edition. Routledge, 1995. London

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. Editora brasiliense, 1994.

ORLANDI. Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996, 4ª ed.

PRETI, Dino. *Idosos e jovens corteses*. In: PRETI, Dino (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

PRETI, Dino. *Alguns problemas interacionais a conversação*. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.

PRETI, Dino (org.). *Alguns Problemas Interacionais da Conversação*. In: *Projetos Paralelos ó NUR/SP*, Humanitas, 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMPTON, Bem. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RODRIGUES, Adail Sebastião J. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, 527-552, jul/dez, 2007.

SARUP, M. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.

SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Luiz Antônio da. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, Dino (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

SINCLAIR, McH. J. e COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: the English used teachers and pupils*. London, Oxford University Press, 1975.

TAVARES, Roseanne R. *A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Maceió: Edufal, 2007.

TAVARES, Roseanne R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. IN: Roseanne Tavares (org.) *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006a.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, Jonh B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

VILLAÇA, Ingedore G. e BENTES, Anna C. Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, Dino (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

WOODS, Peter. Symbolic Interacionism: Theory and Method. In: Lecompte, M.D.; Millroy, W. e Preissle, J. (eds.). *The Handbook of qualitative research in education*. Nova York: Academic Press, 1992.

WRIGHT, Tony. *Roles of Teacher and Learners*. Oxford University Press, 1987.

YULE, George. *The study of language: an introduction*. Cambridge University Press. London, 1985.



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ANEXO 1

para Transcrição

SINAL	OCCORRÊNCIA
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 DE PAUSA
(0.30)	INDICAÇÃO DO TEMPO APÓS OS SEGUNDOS
(-)	INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU ELIMINAÇÃO
	SOBREPOSIÇÃO DE VOZES
( )	SOBREPOSIÇÕES LOCALIZADAS
(xxx)	INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS
( )	COMENTÁRIO DA TRANSCRITORA
MAIÚSCULA	ENTONACÃO ENFÁTICA
(HIPÓTESE)	HIPÓTESE DO QUE SE OUVIU...
!	INTERRUPÇÃO
~	PROLONGAMENTO DE VOGAIS E CONGOANTES
~	SILA-BA-ÇÃO
" "	CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS
?	SINAL DE ENTONACÃO CORRESPONDENTE A PERGUNTA
((( )))	RISOS
<@ @>	TRECHO PALADO COM RISOS
=	CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ANEXO 2

## RESUMOS DAS ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR B&L

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ POSITIVA	
1. Perceba o outro. Mostre-se interessado pelos desejos e necessidades do outro.	Ex: <i>What a beautiful vase this is! Where did it come from? (Que lindo vaso! De onde veio?)</i>
2. Exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro.	Ex: <i>What fantastic garden you have! (Que jardim fantástico você tem!)</i>
3. Intensifique o interesse pelo outro.	Ex: <i>I'll be done in one second. (Estarei pronto em um Segundo.)</i>
4. Use marcas de identidade do grupo.	Ex: <i>Bring me your dirty clothes to wash, darling. (Traga suas roupas sujas para lavar, querido)</i>
5. Procure acordo.	Ex: <i>A: Did she go to hot country? B: She went. (A: Ela foi para a cidade? B: Ela foi.)</i>
6. Evite desacordo.	Ex: <i>A: You hate your Mom and Dad. B: Oh, sometimes. (Você odeia sua mãe e seu pai. B: Oh, às vezes.)</i>
7. Pressuponha, declare pontos em comum.	Ex: <i>A: Oh, this cut hurts awfully, Mum. B: Yes, dear, it hurts terribly, I know. (A: Oh, esse corte é horrível mãe. B: Sim querido, ele dói terrivelmente, eu sei.)</i>
8. Faça piadas.	Ex: <i>Ok if I tackle those cookies now? (Tudo bem se eu atacar esses biscoitos agora?)</i>
9. Explícite e pressuponha os conhecimentos sobre os desejos do outro.	Ex: <i>I know you love roses, but the florist didn't have any more, so I brought you geraniums instead. (Eu sei que você ama rosas, mas a florista não tinha mais, então eu comprei aí invés de rosas, gerânios.)</i>
10. Ofereça, prometa, faça ofertas.	Ex: <i>I'll drop by sometimes next week. (Eu virei em algum momento semana que vem.)</i>
11. Seja otimista.	Ex: <i>Look, I'm sure you won't mind if I borrow your typewriter. (Veja, eu tenho certeza de que você não se importará se eu pegar emprestada a sua máquina de escrever.)</i>
12. Inclua o ouvinte na atividade.	Ex: <i>Give us a break. (Dê-nos um intervalo)</i>
13. Dê ou peça razões, explicações.	Ex: <i>Why don't I help you with that suitcase? (Por que eu não lhe ajudo com essa mala?)</i>
14. Simule ou explícite reciprocidade	Ex: <i>I'll do that for you, and you'll do that for me. (Eu farei isso para você e você fará</i>

	isso por mim)
15. Dê presentes (simpatia, cooperação)	Ex: I'm so glad to see you. (Estou feliz por ver você).

ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ NEGATIVA	
1. Seja convencionalmente indireto	Ex: Can you please pass the salt? (Você pode, por favor, passar o sal?).
2. Questione, seja evasivo.	Ex: I think that Harry coming. (Eu acho que Harry está vindo).
3. Seja pessimista.	Ex: Perhaps you'd care to help me. (Talvez você se importasse em me ajudar).
4. Minimize a imposição.	Ex: I just want to ask you if I can borrow a little paper? (Eu só queria perguntar a você se eu posso pegar emprestado um papel pequeno?).
5. Mostre respeito, deferência.	Ex: That's all right, sir.. (Está tudo certo, senhor).
6. Peça desculpas.	Ex: I'm sorry to bother you, but... (Perdoe-me por incomodar, mas...).
7. Impessoalize os interlocutores. Evite os pronomes "eu" e "você"	Ex: I ask you to do this for me. (Eu pedi para você fazer isso para mim).
8. Declare o AAI como uma regra geral.	Ex: We don't sit on tables, we sit on chairs, Johnny. (Nós não sentamos em mesas, nós sentamos em cadeiras, Johnny).
9. Nominalize.	Ex: I'm pleased to be able to inform you... - it's pleasant to be able to inform you... (Eu estou contente por estar apto para informar a você ... - É um prazer estar apto para informá-lo...)
10. Vá diretamente como se estivesse assumindo o débito, ou como se não estivesse endividando o ouvinte	Ex: I'd be eternally grateful if you could... (Eu estaria eternamente agradecido se você pudesse...)

ESTRATÉGIAS FECHADAS	
1. Dê pistas.	Ex: That window isn't open. (Esta janela não está fechada)
2. Dê chaves de associação.	Ex: Oh God, I've got a headache again.

	<i>(Oh Deus, estou com dor de cabeça outra vez).</i>
3. Pressuponha.	<i>Ex: I washed the car again today. (Eu lavei o carro novamente hoje).</i>
4. Diminua a importância.	<i>Ex: That dress is quite nice. (Esse vestido está relativamente bom).</i>
5. Exagere, aumente a importância.	<i>Ex: I tried to call a hundred times, but ... (Eu tentei ligar centenas de vezes, mas...)</i>
6. Use tautologias.	<i>Ex: War is war. (Guerra é guerra)</i>
7. Use contradições.	<i>Ex: Well, John is here, and he isn't here. (Bem, John está aqui e não está).</i>
8. Seja irônico.	<i>Ex: John is a real genius. (John é realmente um gênio).</i>
9. Use metáforas.	<i>Ex: Harry's a real fish. (Harry é realmente um peixe).</i>
10. Faça perguntas retóricas.	<i>Ex: What can I say? (O que posso dizer?)</i>
11. Seja ambíguo.	<i>Ex: John's a pretty sharp cookie. (John não é um tolo).</i>
12. Seja vago.	<i>Ex: I'm going you know where. (Eu estou indo, você sabe onde).</i>
13. Generalize.	<i>Ex: Mature people sometimes help to the dishes. (Pessoas maduras, às vezes, ajudam com os pratos).</i>
14. Desloque o ouvinte.	<i>Ex: Let's do the homework. (Vamos fazer a tarefa de casa).</i>
15. Seja incompleto, use elipse.	<i>Ex: Well, I didn't see you... (Bem, eu não vi você...).</i>



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

### **ANEXO 3**

Universidade Federal de Alagoas/ Faculdade de Letras/Graduação em Letras  
Disciplina: Língua inglesa V(semestral) Língua inglesa 3(anual)/2009  
Carga Horária: 80 horas/aula – Horário: Quinta-feira 13:30/16:10

### QUESTIONNAIRE

Name:

Date of entry:

Address/phone number:

e-mail:

#### ABOUT YOU

1. Do you attend English lessons outside university? Where? Which level?
2. Do you teach English or any other discipline? Where? Which level?
3. What level are you as a student of English? Mark the alternative which best fits you:  
 beginner  pré-intermediate  intermediate  upper-intermediate  advanced
4. How do you usually study English?
5. How do you usually feel in an English classroom?
6. Do you have access to the internet? Where? How often?

#### ABOUT THE COURSE

7. What do you expect from this discipline?
8. Why did you choose the Letters course?
9. Are taking any other discipline/course related to English?
10. List some activities/contents you think that should be included in the discipline /  
should not be included in the discipline.
11. What kind of activities would you like to have in our virtual homepage?



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ANEXO 4

Faculdade de Letras - Curso de Letras - Língua Inglesa 3 e 5

## Activity Guide

Text: Greetings in the desert, by Ibrahim Ag Youssouf, Allen D. Grimshaw, and Charles S. Bird

Source: MONAGHAN, L.; GOODMAN, J. eds. *A Cultural Approach to Interpersonal Communication – Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 2007.

### DISCUSSION

- Find a partner and talk about the following points:
- What did you know about the people from the desert before reading this text?
- Had you heard about the Tuareg people before?
- Did you enjoy the reading of this text? Why/why not?

### FOLLOWING THE EDITORS' NOTES

Group discussion: answer the questions raised by the editors in their introductory note to the chapter (p. 50):

- What communicative behaviors do the Tuareg pay attention to as they try to predict whether the approaching stranger is friend or foe?
- Why is one's name among the last pieces of information that will be revealed?
- What is the cultural meaning of revealing one's name in this situation?
- What could be at stake for the Tuareg if they were to share their names too soon?
- How do you size up strangers in your community?
- What communicative behaviors do you pay special attention to?
- What kind of information about yourself might you initially withhold, and why?

### WRITING AN ESSAY: AN ETHNOGRAPHIC STUDY

Carry out an ethnographic study of greetings in your community. Follow the steps below:

- pay attention to how people greet one another;
- register the different types of greetings by taking notes, taking photos, etc.;
- develop an inventory of different types of greetings;
- choose one among these, and describe: how it progresses; what body talk is involved; what verbal language is involved; if there is a recognizable structure in the greeting; what you can tell about people's relationship from the way they greet each other; what would happen if someone used a greeting form that was not appropriate to their relationship;
- compare/contrast the Tuareg's greetings with ours.

Write an essay presenting the results of your study.

### EXTRA:

For more background information on Tuareg culture, visit the following websites:

<http://www.mnsu.edu/emuseum/cultural/oldworld/africa/wareg.html> and

<http://www.africaguide.com/culture/tribes/wareg.htm>

For further reading on cultural issues and TEFL:

TAVARES, R.; CAVALCANTI, I. Developing cultural awareness in EFL classrooms.  
*Forum* 34 No. 3-4 July/October 1996.



*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

## ANEXO 5

1. Observe o texto rapidamente (*skimming*) e responda:
  - a) Que tipo de texto é este? Como você chegou a essa conclusão?
  - b) Qual é o público-alvo?
  - c) Onde pode ter sido publicado?
  - d) Qual o assunto do texto?
2. As figuras de Tarzan e Jane correspondem à imagem tradicional que temos dessas personagens? Explique.
3. O balão do quinto quadro tem um desenho diferente dos demais balões. Por quê?
4. O que indicam as aspas utilizadas nos três primeiros quadros?
5. Que diferenças há entre o que Tarzan diz (quinto quadro) e o que ele planejava dizer (três primeiros quadros)? Por que isso acontece?
6. Infira o significado de "Damn" (sexto quadro). Em que elementos você se apoiou para fazer a inferência?
7. O humor é uma das características principais desse gênero. O que faz desses quadinhos um texto humorístico?

